

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**  
**UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E**  
**EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MAURÍCIO ABEL CORAL**

**OS PRINCÍPIOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL NA**  
**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do  
Extremo Sul Catarinense -  
UNESC, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir  
Ortigara

**CRICIÚMA**  
**2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C787p Coral, Maurício Abel.

Os princípios do ensino desenvolvimental na produção do conhecimento em educação física escolar / Maurício Abel Coral ; orientador : Vidalcir Ortigara. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2015.

129 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2015.

1. Educação física escolar. 2. Ensino desenvolvimental. 3. Teoria da atividade. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.86


**MAURÍCIO ABEL CORAL**

**OS PRINCÍPIOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL NA  
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR**

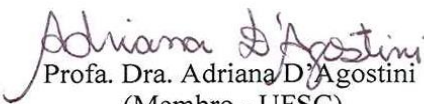
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 26 de fevereiro de 2015.

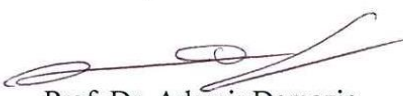
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
(Orientador – UNESC)




Profa. Dra. Adriana D'Agostini  
(Membro - UFSC)

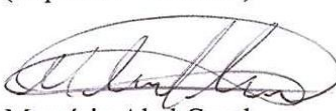


Prof. Dr. Ademir Damazio  
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller  
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC



Maurício Abel Coral  
Mestrando



Dedico este trabalho aos meus pais  
que, com amor incondicional,  
proporcionaram à singularidade  
que sou uma vida particularmente  
especial.



## AGRADECIMENTOS

Produzir uma dissertação de Mestrado é algo difícil, cansativo, extenuante e doloroso. Ironicamente, esse mesmo processo é prazeroso, frutífero, enriquecedor e recompensador. Essa é a “magia” da dialética.

Nesse percurso de sentimentos conflitivos e de relações complexas orientadas por uma finalidade comum, muitos foram os que contribuíram para a objetivação desse resultado.

A todos que contribuíram direta e/ou indiretamente em mais essa etapa de minha formação os meus sinceros agradecimentos.

Entretanto, gostaria de dedicar um MUITO OBRIGADO especial:

Ao meu orientador, professor Vidalcir Ortigara, que foi essencial em todo o processo de construção dessa dissertação, fazendo-me, aos poucos, ter uma melhor compreensão da nossa realidade e da nossa função social enquanto professores.

Ao professor Ademir Damazio, por apresentar-me a Teoria da Atividade, fator imprescindível para que perspectivássemos e objetivássemos essa pesquisa. Além disso, agradeço-lhe pelas contribuições teóricas fundamentais no processo de qualificação dessa dissertação.

Ao professor Rafael Rodrigo Mueller, por também fazer parte do processo de qualificação desse trabalho, engrandecendo-o com suas contribuições e reflexões.

Aos demais professores do PPGE, pelas discussões que proporcionaram-me grandes aprendizados durante as disciplinas cursadas.

Aos colegas mestrandos, por fomentarem ricos debates e dividirem momentos de alegrias, tristezas, angústias e superações.

Aos colegas que integram o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: conhecimento e intervenção – GEPEFE, por acreditarem, estudarem e dedicarem-se à elaboração teórica de uma Educação Física qualitativamente superior para jovens de nosso país.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica – GEPOC, que mesmo à distância, proporcionaram excelentes discussões e reflexões acerca de temas complexos e essenciais.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares – PROSUP/CAPES que, juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNAHCE/UNESC, oportunizaram e financiaram estes anos de estudos.

Aos meus pais Edesio Coral e Maria Abel Coral e ao meu irmão Eduardo Abel Coral, sem os quais, para mim, nada seria possível.



“La enseñanza y la educación son los medios con que los adultos organizan la actividad de los niños, gracias a cuya realización éstos reproducen en sí las necesidades surgidas históricamente, indispensables para la solución exitosa de las diversas tareas de la vida productiva y cívica de las personas.”

Vasily Vasilyevich Davydov



## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir como os complexos teóricos atividade humana, pensamento teórico e a dialética relação entre a atividade de ensino e a atividade de estudo se expressam nas teses de Miranda (2013) e Nascimento (2014). As análises têm como base as orientações da teoria histórico-cultural e da proposta pedagógica de ensino desenvolvimental. A escolha dessas teses se deu pelo fato de que elas já apresentam aproximações dos conhecimentos da área da Educação Física com a proposta de ensino desenvolvimental, mas que, no entanto, não tiveram como preocupação central a explicitação dos princípios que fundamentam essa proposta de ensino. A tese de Miranda (2013) teve como objetivo geral a investigação da aplicação dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental na aprendizagem esportiva, em particular, a possibilidade de utilização do procedimento, por ele denominado, de auto-avaliação dinâmica no voleibol. A pesquisa de Nascimento (2014) teve como objetivo propor os objetos de ensino da Educação Física como uma expressão do processo histórico de desenvolvimento das atividades corporais, o que lhe permitiu investigar as condições necessárias para o surgimento das atividades da cultura corporal (sua gênese), bem como as relações essenciais que as constituem (sua estrutura). As análises dessas duas teses nos permitem indicar que Miranda não se apropriou devidamente dos princípios que sustentam a proposta de ensino desenvolvimental, cometendo equívocos que não possibilitaram o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos em seu experimento didático-formativo. No caso da tese de Nascimento há fidelidade com a teoria histórico-cultural no desenvolvimento de sua pesquisa. Por conseguinte, os princípios do ensino desenvolvimental aparecem corretamente retratados, ficando evidentes no estabelecimento das relações das atividades da cultura corporal como particularidades da atividade humana geral objetivadas na prática social, e da elaboração de conceitos que expressam as relações essenciais-gerais das atividades da cultura corporal, que servirão como referências para contribuir com a organização da disciplina de Educação Física a partir de uma perspectiva de ensino desenvolvimental.

**Palavras-chave:** Ensino desenvolvimental; Atividade humana; Pensamento teórico; Atividade de ensino-atividade de estudo; Educação Física escolar.



## ABSTRACT

This study has as objective to discuss how the theoretical complex of the human activity, the theoretical thinking and the dialectic relation between the teaching activity and the study activity are expressed in the theses of Miranda (2013) and Nascimento (2014). The analyses are based in the guidelines of the historical-cultural theory and the pedagogical proposal of the developmental teaching. The choice of these theses was based in the fact that they show approaches of the knowledge of the Physical Education's area with the proposal of the developmental teaching but, however, did not have as a central concern the explanation of the principles that substantiate this teaching proposal. The thesis of Miranda (2013) had as general objective the investigation of the application of presuppositions of the developmental teaching theory in learning sports, in particular, the possibility of the use of the procedure, called by him as dynamic self-evaluation in volleyball. The research of Nascimento (2014) had as objective to propose the objects of teaching of Physical Education as an expression of the historical process of development of body activities, which allowed her to investigate the necessary conditions for the emergence of cultural body activities (their genesis) as well as the essential relations that constitute them (their structure). The analysis of these two theses allow us to indicate that Miranda did not correctly appropriated herself of the principles that support the developmental teaching proposal, making mistakes that not enabled the development of theoretical thinking in the students in their didactic-formative experiment. In the case of Nascimento's thesis there is fidelity with the historical-cultural theory in the development of her research. Therefore, the principles of the developmental teaching appear correctly portrayed, becoming evident in the establishment of relations of cultural body activities as particularities of general human activity objectified in the social practice, and the elaboration of concepts that express the essential-general relations of cultural body activities, which serve as references to assist with the organization of the Physical Education subject from a developmental teaching perspective.

**Keywords:** Developmental teaching; Human activity; Theoretical thinking; Teaching activity-study activity; Physical Education.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2 OS PRINCÍPIOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL .....</b>	<b>41</b>
2.1 A TEORIA DA ATIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL .....	43
2.2 AS PECULIARIDADES DO PENSAMENTO EMPÍRICO E DO PENSAMENTO TEÓRICO.....	53
2.2.1 Principais características do pensamento empírico .....	54
2.2.2 Principais características do pensamento teórico.....	57
2.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E ATIVIDADE DE ESTUDO EM DAVYDOV.....	63
<b>3 UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: PROPOSIÇÕES E EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>
3.1 PROPOSIÇÕES DOS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL.....	76
3.2 EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO FUNDAMENTADO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>





## 1 INTRODUÇÃO

A intensificação da produção de conhecimentos na área da educação é um fato perceptível nos últimos anos em nosso país. Da mesma forma acontece com uma particularidade da educação que é a área da Educação Física, na qual essa intensificação pode ser verificada, por exemplo, no significativo aumento do número de periódicos científicos presentes no sistema Qualis de avaliação<sup>1</sup>, no crescente envio de artigos científicos para esses periódicos, na ampliação do número de eventos científicos – seja nos âmbitos local, regional, nacional e até internacional – que se propõem como espaços adequados à discussão dos conhecimentos produzidos, além do aumento da quantidade de pesquisadores partícipes em todo esse movimento.

Junto a essa intensificação da produção de conhecimentos na área da Educação Física, percebemos uma peculiaridade relevante: em sua maioria, analisam recortes da realidade nos limites das suas manifestações empíricas (AVILA, 2008). Entendemos que o movimento de produção de conhecimentos traz sérias e preocupantes implicações no que tange às possibilidades do ensino da Educação Física escolar. Consequentemente, incide na formação humana de alunos e alunas que entram em contato e se apropriam dos conteúdos e métodos produzidos a partir dessas análises meramente empíricas. Por isso julgamos indispensável apresentar algumas discussões sobre a produção de conhecimentos em Educação Física na atualidade. Mesmo que essas discussões não representem a centralidade do debate a que vamos nos propor nesse estudo, parece-nos importante apontá-las para a contextualização do nosso problema de pesquisa.

A tese de doutorado de Avila (2008), com o objetivo de averiguar as tendências que permeiam a produção do conhecimento em Educação Física, na qual utilizou como referência de análise as teses elaboradas nos programas de pós-graduação brasileiros dessa área no período de

---

<sup>1</sup> Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, responsável pela classificação dos periódicos científicos, nos quais são veiculados artigos e outros tipos de produções científicas. Maiores informações podem ser consultadas no endereço eletrônico: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

2001 a 2006, apresenta dados concretos que corroboram essa afirmação: cerca de 80% dessas teses, estão fundamentadas “em algum tipo de realismo empírico”<sup>2</sup> (AVILA, 2008, p. 8). Essa tendência científica apresenta as seguintes características gerais, segundo Lukács (2012): tomada de uma posição de neutralidade diante das questões relativas à concepção de mundo; negação da relação das ciências com a realidade existente em si; adoção da linguagem matemática como a chave última e definitiva de decifração dos fenômenos; sustentação da práxis no seu sentido imediato, transformando a ciência em simples manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática; produção de conhecimentos para a vida cotidiana, que se limitam à esfera do empírico e enfatizam a sua explicação e utilização imediatas – produz respostas eficientes para os problemas correntes de nossa sociabilidade capitalista, contribuindo para sua constante atualização e aprimoramento, no sentido de sua reprodução e manutenção. A relação que tal tendência estabelece entre interesses sociais e produção do conhecimento assegura, na atualidade, um posto de dominância científica frente as demais.

Autores, como Almeida, Bracht e Vaz (2012, p. 258), colocam-se em favor do movimento gerado por essa tendência científica, que se apresenta em um “pluralismo teórico”, sob os pressupostos do “abandono das pretensões de alcançar um vocabulário último”, da “falibilidade de todos os pontos de vista” e da “possibilidade de interpretações diversas da realidade”. Para os autores, quanto maior o número de descrições da realidade estiver à disposição dos pesquisadores, mais fácil será aos mesmos a opção pela utilização de alguma delas como referência. Além disso, para justificarem seu posicionamento, contrapõem-se aos esforços de outros pesquisadores que buscam uma compreensão ontológica da realidade a partir da análise materialista histórico-dialética. Afirmam ser esta uma base de caráter

---

<sup>2</sup> Moraes (2009, p. 317), com base nos escritos de Roy Bhaskar acerca do realismo transcendental – ou crítico –, define o realismo empírico como um “movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que reduz o horizonte da pesquisa [...] ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficiência na manipulação do tópico”.

reducionista e que pouco pode contribuir com o avanço das pesquisas na área da Educação Física. A defesa dos autores supracitados baseia-se no pressuposto de que há perspectivas ontológicas menos deterministas da realidade e que podem corroborar com suas crenças, como a ontologia existencial, por exemplo.

Para Lukács (2012), essa visão ontológica – denominada por existencialismo – tem como ponto de partida a fenomenologia que, por sua vez, é fruto de uma base epistemológica idealista. De acordo com o autor, positivismo, neopositivismo e fenomenologia mantêm posturas comuns acerca da explicação da realidade, que chegam até mesmo a se complementarem mutuamente. Os pressupostos ontológicos dessas bases epistemológicas desconsideram e/ou deturpam – ao menos em parte – as inter-relações existentes entre sujeitos e objetos, entre seres sociais e natureza, cujo reconhecimento e compreensão são de fundamental importância para um amplo entendimento do real. Lukács (2012), ainda referindo-se ao existencialismo, demonstra-o em uma relação de complementação com o neopositivismo, que se dá em duplo sentido. Interessa-nos o destaque que o autor faz no primeiro desses sentidos apontados em sua obra, quando afirma que a ontologia existencialista

[...] de modo algum é uma ontologia real, abrangente e multifacetada do ser social, mas um alçar ao plano ontológico da condição universalmente manipulada da sociedade na era do capitalismo altamente desenvolvido. [...] Por isso, a filosofia de Heidegger não constitui uma antítese exata ao neopositivismo, sendo apenas a complementação deste: ambos pisam o mesmo chão, examinam os problemas da sua época da mesma maneira, não vislumbrando neles autênticas questões histórico-sociais, mas fundamentos imutáveis de um pensamento científico, ou então fenomenológico [...]. (LUKÁCS, 2012, p. 84).

Podemos notar a aproximação que Lukács indica entre existencialismo e neopositivismo, além de destacar o afastamento que ambos assumem com relação à possibilidade de explicação da realidade como totalidade. Dessa forma, também as teorias e métodos advindos das bases epistemológicas em questão encontram barreiras insuperáveis

quando postos frente a questões ontológicas que levam em consideração a realidade existente em si. As alternativas para sustentar a validade de sua explicação da realidade sem abordar interrogativas dessa natureza são tratá-las como inalcançáveis e impossíveis de serem respondidas, ou considerá-las irrelevantes do ponto de vista científico. Em ambos os casos as interrogativas são necessariamente ignoradas.

Tomando essa postura, tanto idealismo quanto positivismo e neopositivismo acabam recorrendo a um certo determinismo empírico em suas sustentações teóricas. Esse determinismo, que se encontra no limite das manifestações imediatamente dadas, perceptíveis e acessíveis dos fenômenos, acaba por tornar-se necessário para a coerência nas explanações de suas teorias. Entretanto, conduz à inevitável consequência de não considerar com a devida importância as incoerências que daí surgem. O determinismo empírico ao qual estamos nos referindo, além de não ser admitido pelos adeptos de suas bases epistemológicas, é duramente criticado pelos mesmos quando se dispõem a analisar a teoria materialista histórico-dialética, pois alegam que esta é a perspectiva mais determinista da realidade.

Posicionando-se contra essa perspectiva determinista empírica, Lukács (2012, p. 81) esclarece-nos que

[...] não é preciso refletir muito para evidenciar como, sempre que se fala de objetos de algum modo existentes, a essência está tão profundamente entrelaçada com a realidade que ignorá-la metodicamente (“colocar entre parênteses”) só pode levar a um arbítrio extremo. Como quer que se queira determinar ontologicamente a essência, ela só pode se revelar realmente nas inter-relações dinâmicas da realidade; a diferenciação entre essência, fenômeno e aparência sempre constituirá um esforço vão quando se exclui a realidade. Não se pode ignorar, nesse tocante, que a “depuração” fenomenológica dos atos intencionais produz, em relação à apreensão da realidade como tal, a mesma fonte de erros que já constatamos no neopositivismo como decorrência da postura unilateralmente gnosiológica: a incapacidade de perceber e reconhecer a fronteira clara e objetivamente presente entre o próprio ser e seus

espelhamentos. Se isso é capaz de provocar grandes equívocos já no campo puramente científico, será ainda mais onde o ser humano, suas relações com o mundo e sua práxis se converterem em objeto da investigação.

Lukács (2012) alerta-nos para a importância de compreendermos a realidade a partir de uma perspectiva ontológica que contemple suas dinâmicas inter-relações, pois a desconsideração dessa perspectiva coloca-nos em risco de elaborarmos interpretações equivocadas e arbitrárias. Nossos erros podem tornar-se ainda mais graves quando optamos por investigar o ser humano e suas atividades, ou, em outros termos, os objetos das chamadas ciências humanas e sociais. Nessa área do conhecimento, que trata das mais variadas relações humanas, é indispensável a justa compreensão acerca da práxis.

Segundo Martins (2004), a práxis é entendida como atividade vital humana, ação material consciente e objetiva que compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual é possível a transformação da natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. Nas características da práxis está presente a possibilidade do homem refletir psiquicamente sobre sua ação, pois o sentido de seu ato está sempre ligado a condições sociais mais amplas, que vão além do seu próprio ato em si.

Ao entender que a educação está entre as incontáveis manifestações da práxis, necessitamos expor as consequências geradas pela tendência dominante – empírico-idealista – de produção do conhecimento no cenário atual.

Vale ressaltar que temos consciência de que a educação, em sentido amplo, manifesta-se nos mais diversos espaços e momentos nos quais estão presentes as inter-relações humanas, que se efetivam em todos os espaços da vida social. No entanto, nossa exposição busca tratar da educação em sentido estrito, na particularidade da educação escolar, a qual se encontra em indissociável relação dialética com a área da Educação Física escolar. É nesta área que concentraremos nossos estudos com o intuito de melhor compreendê-la, discutindo-a com maior atenção mais à frente neste trabalho.

Com relação à problemática questão das consequências da tendência dominante de produção do conhecimento na educação, Martins (2004) e Moraes (2009) nos proporcionam um bom panorama, no qual apontam a desqualificação teórica nas pesquisas em educação, o

que, por sua vez, traz graves implicações políticas, éticas e epistemológicas. O ensino escolar torna-se empobrecido, resumido à formação de competências necessárias à adaptação dos indivíduos às exigências do capital, com a finalidade de preparação dos homens para a sua inserção nos postos de trabalho disponíveis, para a empregabilidade em um mercado cada vez mais dinâmico, cruel e excludente.

A educação, reduzida à transmissão de conhecimentos ligados primordialmente ao saber fazer da prática e com pouca articulação ao saber teórico-científico, limita as possibilidades de reconhecimento dos desajustes sociais como resultado das próprias relações sociais. Assim sendo, atribui a existência dos mesmos “seja à natureza, seja ao Estado, à perversão da vontade privada, à incompetência do professor, às precárias condições da escola, etc.” (MORAES, 2009, p. 323). Ou seja, o saber escolar iguala-se ao saber do cotidiano, passando a valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Essa situação implica na individualização do conhecimento, na naturalização das desigualdades e na responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram. É importante mencionar que, apesar da necessária crítica à atual situação da educação que apresentamos ao longo dessa dissertação, consideramos que uma exclusiva e pontual mudança na educação não é suficiente para levar a sociedade a uma profunda transformação e superação das suas relações. Entretanto, consideramos que sem o conhecimento possibilitado por uma outra perspectiva de educação, a qual abordaremos com maior detalhamento mais à frente, a transformação e superação do sistema capitalista não será possível.

Quando a educação escolar estrutura-se sobre uma perspectiva de construção de conhecimentos restritos às imediatas e perceptíveis manifestações dos fenômenos, apresenta uma visão da realidade que reserva para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras. Porém, o que está posto e se efetiva por trás desse cenário ilusório é a naturalização das desigualdades instituídas pela organização social capitalista, que alimentam todo um sistema de exploração e escravização do homem pelo homem (MARTINS, 2004).

Nessa perspectiva, a educação escolar manifesta uma preocupante e escamoteada função ético-política: a de adaptar os indivíduos às relações já estabelecidas no contexto social atual, empenhando-se para que essa adaptação aconteça da maneira mais passiva possível. Isso também se manifesta em um movimento de institucionalização e

oficialização da produção de conhecimentos, cuja finalidade é promover intencionalmente um desigual e limitado desenvolvimento do ser humano, da sua inteligência, da sua capacidade de perceber as inter-relações do real na totalidade de suas complexas manifestações. Essa direção que a educação escolar segue é dada por toda uma ideologia social dominante capitalista, que se utiliza do paradigma da construção e compartilhamento de conhecimentos, que possuem um papel específico: o de preparar os homens para a resolução de problemas concretos de uma realidade imediata, limitada às necessidades primárias de sobrevivência, muito mais ligadas às atividades da esfera da vida cotidiana dos homens (MORAES, 2009).

Diante do exposto, parece-nos relevante nesse momento do estudo apresentar uma rápida síntese sobre os conceitos que envolvem questões relativas ao cotidiano e ao não-cotidiano, que nos ajudarão a compreender as relações entre uma concepção de conhecimento pautada pela empiria dentro do ensino escolar e a possibilidade restrita de atuação consciente na realidade dos indivíduos que se apropriam desses conhecimentos e são formados nessa perspectiva.

Segundo Duarte (2007, p. 32), as atividades cotidianas são aquelas “diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade”. As atividades não-cotidianas são aquelas “que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo”. Para o autor, não há vida humana sem vida cotidiana, e, com igual importância, a vida dos seres humanos não pode estar resumida à esfera do cotidiano. Ou seja, os indivíduos necessitam se desenvolver apropriando-se também dos conhecimentos das esferas não-cotidianas. Por essa razão, entendemos que a necessidade da escola no contexto social está ligada, principalmente, à apropriação pelas novas gerações dos conhecimentos não-cotidianos, pois para a apropriação e reprodução dos conhecimentos cotidianos são suficientes as relações dos indivíduos com a própria esfera cotidiana, sem a necessária mediação de um ensino escolar sistematizado (DUARTE, 2007).

A fim de explicitarmos melhor a relação entre esferas do cotidiano e do não-cotidiano na educação escolar, recorreremos ao processo histórico de produção e reprodução da humanidade, que acontece socialmente nas atividades dos homens e que vão se complexificando e ganhando um caráter cada vez mais mediado, mas

que têm como sua protoforma<sup>3</sup> o trabalho, conforme explicita Lukács (2013, p. 44). Para o autor, o trabalho “é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica”, que marca o caráter de transição do ser meramente biológico (animal, ontologicamente inferior) ao ser social (ser humano, ontologicamente superior), e serve como “modelo de toda práxis social”. Ou seja, que nos possibilita a compreensão do movimento de toda e qualquer atividade social humana, nas quais está incluída a educação escolar.

Conforme Saviani (2012, p. 13), a educação escolar tem como objetivo “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim, a humanidade – o gênero humano – é produzida primeiro pelo conjunto dos homens no processo histórico-social. Em outros termos, tem prioridade ontológica no processo de produção e reprodução. Entretanto, ela também precisa ser reproduzida em cada indivíduo singular, pois sem isso não pode haver continuidade no processo histórico, não pode haver a produção do novo, não pode haver história (DUARTE, 2007; MARTINS, 2004).

O conjunto da atividade social não pode se reproduzir se não é reproduzida nos indivíduos a humanidade produzida historicamente. Essa necessidade fundamental para qualquer tipo de sociedade humana, desde as mais primitivas, passou por um longo processo de desenvolvimento histórico até chegar, aos nossos dias, a um estágio de complexidade no qual não é possível a plena reprodução em cada indivíduo singular da humanidade produzida historicamente, sem a realização de um tipo de atividade voltada “direta e intencionalmente” para esse fim. Em outras palavras, até um certo estágio de desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o

---

<sup>3</sup> Lessa (2012) nos alerta que o termo protoforma aparece em Lukács com o significado de categoria originária, mais simples, primária e não como categoria cronologicamente anterior.



surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação (DUARTE, 2007, p. 50).

O infinito processo de complexificação da vida cotidiana, na sociedade contemporânea com suas relações cada vez mais mediadas, exige mais e mais a utilização de conhecimentos que não podem ser adquiridos de forma espontânea. Disso decorre a necessidade do estabelecimento de um sistema educacional que, na sociabilidade atual, prima pelo repasse da ideologia capitalista, por meio do ensino de conhecimentos e habilidades necessárias para que os indivíduos possam manter o *status quo*, ao mesmo tempo em que mantêm minimamente suas condições de sobrevivência. De acordo com Tonet (2014, p. 13), é imprescindível para a reprodução da própria sociedade capitalista que todos tenham acesso a um determinado nível de conhecimento e de comportamento, uma vez que “não só os burgueses precisam ser preparados para dirigir a sociedade, mas também os trabalhadores precisam de um determinado nível de conhecimento e de comportamento para que o sistema capitalista possa funcionar”.

Essa garantia ao acesso de conhecimento e de formação possui uma contradição dialética, qual seja, a possibilidade de favorecer tanto aos interesses da classe dominante, quanto da classe dominada. Por isso, há por parte da burguesia um grande controle político, administrativo e ideológico dos conhecimentos científicos, da cultura e do próprio processo educativo – que são elementos da esfera não-cotidiana – com a finalidade de defender os seus interesses, o que torna imensamente importante a luta por parte dos trabalhadores contra esse controle, almejando a superação e transformação radical da sociabilidade capitalista atual (TONET, 2014).

Defendemos que a educação seja uma das possibilidades para contribuir na condução dos indivíduos à consolidação do seu máximo desenvolvimento como seres sociais, ou seja, ao seu máximo desenvolvimento humano possível. A base dessa defesa é a fundamentação ontológica marxista, que considera a ciência em unidade indissociável com o ser em geral, que tem na relação do pensamento com o ser o ponto de partida de todas as categorias filosóficas do

materialismo histórico-dialético e que compreende essas categorias como ontológicas e gnosiológicas ao mesmo tempo (KOPNIN, 1978).

A educação escolar tem, nesse pressuposto, um papel insubstituível no que diz respeito à formação humana, ao desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas, das funções psíquicas superiores, do pensamento teórico concreto, com vistas a uma transformação histórica em direção à “abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre” (MARTINS, 2004, p. 63). Acreditamos que a função da escola é a elaboração das condições para que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, objetivando a humanização desses indivíduos. Compreendemos, também, que esta função não tem a possibilidade de se efetivar plenamente se exercida na centralização do saber advindo das esferas do cotidiano, do imediatamente perceptível e acessível.

Precisamos destacar que não negamos a importância do conhecimento empírico, da preparação do ser humano para a execução das tarefas do cotidiano, para a produção e reprodução social nas condições atuais, pois esta é condição *sine qua non* de nossa própria sobrevivência. Até mesmo porque reconhecemos o conhecimento empírico – assim como quaisquer outros conhecimentos – como histórico, ou seja, desenvolvido e acumulado pelos seres humanos ao longo dos tempos. Portanto, precisa ser apropriado pelas novas gerações e transmitido para as próximas. Porém, reafirmamos que esse não ocorre no horizonte da vida humana, nem é suficiente como derradeiro objetivo para seres que foram capazes de superar a primária condição da vida orgânica ao longo do processo histórico.

Parece-nos que esse conhecimento desenvolvido empiricamente, na esfera cotidiana da vida humana e que não necessita de um sistema educacional escolar específico para a sua transmissão, possibilita apenas uma formação humana limitada à adequação e ao conformismo dentro das condições sociais já existentes, sem a perspectiva da efetivação de uma emancipação humana plena e de uma transformação radical dessas condições sociais visando a produção de uma nova e diferente organização social, para além do capitalismo.

Trazemos à tona a questão da emancipação humana ressaltando nosso entendimento de seu significado sob uma ótica marxista, na qual

concordamos com Tonet (2014, p. 11), para quem a emancipação humana é

[...] uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disso, o conjunto da vida social.

O trabalho associado caracteriza-se por ser livre de toda a exploração e dominação do homem sobre o homem. Está, pois, na base da constituição da forma mais elevada de sociabilidade e de liberdade humana conhecida: o comunismo.

Outro conceito que necessita ser explicitado é o de liberdade. Para alcançarmos êxito nesta tarefa, utilizamo-nos novamente das palavras de Martins (2004, p. 60), que sintetiza esse conceito na perspectiva marxista:

[...] o conceito de liberdade aparece na obra de Marx tanto no sentido “abstrato-negativo” quanto no sentido “concreto-positivo”, sendo tais sentidos intimamente vinculados. Em seu sentido “abstrato-negativo” a liberdade pressupõe a capacidade de romper aprisionamentos, a capacidade para se livrar de determinações históricas limitativas. Neste sentido guarda a dimensão da práxis transformadora, de superação, apontando a possibilidade de o homem dominar, transpor, vencer – de ser um “eterno movimento do devir”. Apenas o homem pode preparar seu futuro (abstração) pela transcendência de seu presente (negação).

O sentido “concreto-positivo” de liberdade advém exatamente de seu sentido “abstrato-negativo”, isto porque, na medida em que a liberdade, por sua negatividade, pressupõe um movimento de superação, ela exige a possibilidade para tanto. Assim sendo, o aspecto “concreto-positivo” da liberdade representa a objetivação das forças produtivas humanas necessárias ao domínio do

homem sobre as forças da natureza (quer de sua própria, quer da natureza externa), domínio este pelo qual pode orientar teleologicamente sua atividade, condição para a práxis transformadora.

Segundo Lukács (2009, p. 241), a liberdade é um fenômeno que aparece nos escritos de Marx como categoria integrante do trabalho, não se caracterizando como “algo dado por natureza”, “dom concedido a partir do alto” ou “uma parte integrante – de origem misteriosa – do ser humano”, mas como “produto da própria atividade humana”. Ou seja, “a liberdade não é um estado, mas a atividade teórico-prática que cria a realidade social” (MARTINS, 2004, p. 60). Assim, entendemos que a conquista da liberdade pressupõe uma luta guiada pela consciência e realizada no âmbito do trabalho social. E esta luta aponta para a necessária superação do capitalismo.

Não temos dúvidas de que a formação humana que defendemos só pode ocorrer por meio de todo um complexo processo de transformação das relações sociais, que não se resumem e nem podem ser deixadas a cargo unicamente da educação escolar. Porém, para haver a possibilidade de efetivação dessa formação, é preciso que a educação escolar contribua de maneira decisiva nesse processo. De acordo com Saviani (2009), escola e sociedade estão em unidade dialética, na qual a educação escolar (elemento determinado pela sociedade) tem um papel fundamental no processo de construção e transformação da própria sociedade. O autor reconhece os condicionantes sociais que incidem sobre a educação escolar e lhe impõem limites, argumentando que, justamente por consequência desse aspecto, a educação deva contribuir na formação de sujeitos ativos, capazes de dar direção à vida para além dos estreitos limites do individualismo, ou seja, para além do modelo social vigente.

Por compreendermos que a educação escolar encontra hoje enormes barreiras quando se propõe a trabalhar pela formação de indivíduos livres, conscientes e emancipados, e que essa formação é a que queremos para todos os seres humanos, reiteramos a necessidade de defendermos uma proposta de educação escolar orientada por uma concepção materialista histórico-dialética. Para nós, essa concepção é o que a humanidade já produziu e tem à disposição de mais elevado para a compreensão da realidade social.

Marxismo não é dogma, nem cartilha, nem escritura sagrada. É uma nova concepção de mundo, que parte de determinados fundamentos filosóficos, abstraídos do processo real e não meramente produzidos pela subjetividade, e que, com base nestes fundamentos, permite abordar qualquer fenômeno social, sempre aberto à busca de sua específica concretude. Nenhum dogma e nenhuma cartilha permitem fazer isso. Daí por que a apropriação desse instrumental metodológico, cujos fundamentos foram elaborados por Marx e Engels, é de fundamental importância. (TONET, 2014, p. 22).

Durante nossos estudos no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense e no GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: intervenção e conhecimento –, encontramos algumas produções sobre uma proposta para a educação escolar, fundamentada na teoria histórico-cultural soviética, de tradição marxista, traduzida como ensino desenvolvimental<sup>4</sup>.

Os defensores do ensino desenvolvimental afirmam que o papel da escola é o de criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita desenvolver o pensamento teórico nos alunos, pois não haveriam condições para isso fora do ambiente escolar. A escola tem como compromisso o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos, que os tornam mais humanos, que potencializam sua formação humana (LONGAREZZI; PUENTES, 2013).

---

<sup>4</sup> De acordo com Libâneo e Freitas (2013, p. 316), “a expressão ‘ensino desenvolvimental’ é a tradução de *developmental teaching*, tal como aparece na tradução do russo para o inglês do livro de Davydov publicado na Rússia em 1966, *Problems of developmental teaching* (1988). Corresponde, também, à tradução de *enseñanza desarrollante*, como na tradução do russo para o espanhol feita por Marta Shuare (1988). Há quem prefira a denominação ‘ensino para o desenvolvimento’, bastante coerente com a visão de Vygotsky segundo a qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental e atua na personalidade dos alunos”.

Na teoria histórico-cultural soviética, fundada por Vygotsky<sup>5</sup> e desenvolvida por outros pesquisadores, destacamos Vasily Vasilyevich Davydov como um dos seus mais notáveis pesquisadores em psicologia pedagógica e aquele que se dedicou diretamente à constituição de uma proposta de ensino para a educação escolar. Davydov considerava insuficiente o ensino escolar pautado na transmissão de conhecimentos oriundos de fatos isolados e passou mais de duas décadas de sua vida dedicando-se à pesquisa e à formulação de uma teoria de ensino-aprendizagem que proporcionasse às escolas condições de ensinar os alunos de maneira a “orientarem-se com autonomia na informação científica e em qualquer outra esfera de conhecimentos. Ou seja, que os ensinasse a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 315). O ensino desenvolvimental estrutura-se sobre uma base teórico-metodológica que reúne princípios psicológicos da teoria histórico-cultural em função de objetivos pedagógicos e didáticos de formação do pensamento teórico-científico dos alunos, ou seja, é a aplicação pedagógica da teoria histórico-cultural.

No ensino desenvolvimental, o conceito de atividade – introduzido na teoria histórico-cultural por Vygotsky e particularmente desenvolvido por Leontiev – tem importância fundamental, pois dele derivam os demais tipos de atividade. Em outros termos, o conceito de atividade geral nos proporciona a base para compreendermos qualquer atividade social humana, como as atividades de ensino e de estudo, que são premissas básicas para o entendimento do ensino desenvolvimental (DAVIDOV, 1999).

A proposta de ensino desenvolvimental é aquela sustenta concretamente a possibilidade de contribuir para uma formação humana consciente, livre e emancipadora, pela via da educação escolar. Nessa direção, pressupomos que um ensino desenvolvimental para a Educação Física seja o caminho mais consistente para que os conhecimentos

---

<sup>5</sup> O nome de Vygotsky, assim como de Davydov, é escrito de diversas maneiras na literatura. Nesta produção textual, optamos por utilizar as grafias Vygotsky e Davydov, exceto quando aparecem relacionadas às suas publicações. Nesses casos mantivemos as formas como os nomes destes autores aparecem nas publicações mencionadas.

específicos dessa área possam ser transmitidos aos alunos a partir de uma perspectiva que eleve o reconhecimento e a compreensão das relações desses conhecimentos com o real para além das suas manifestações empíricas.

Ante o contexto exposto até o momento, procuramos abordar a problemática formação humana possibilitada pelo ensino escolar, que se constitui historicamente nas relações que envolvem, entre outras questões: a tendência dominante de produção do conhecimento fundada em bases ontológicas empírico-idealistas em contraposição ao conhecimento fundamentado no materialismo histórico-dialético; os limites de compreensão da realidade e de intervenção consciente do homem no mundo possibilitados por esses diferentes tipos de conhecimentos; os reflexos da tendência dominante de produção do conhecimento na proposição e efetivação do ensino escolar; o reconhecimento da importância da educação escolar na formação dos seres humanos; e a possibilidade da educação escolar – fundamentada na perspectiva da teoria histórico-cultural – contribuir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seres humanos, tornando-os mais livres, mais humanos. Como alternativa consistente para uma educação que ultrapasse as barreiras do ensino escolar tradicional, perspectivando a formação do homem na busca da transformação da sociabilidade capitalista em outra superior, indicamos o ensino desenvolvimental. Entendemos que este carece ainda de amplos estudos e debates, principalmente no que tange à sua aproximação com a especificidade da área de conhecimento da Educação Física, da qual somos professores e que nos interessa diretamente.

Nesse sentido, buscamos produções bibliográficas que se propuseram a fazer aproximações da proposta de ensino desenvolvimental com a disciplina de Educação Física escolar. Optamos por realizar essa busca em bibliotecas virtuais e bancos de teses e dissertações, nos restringindo às produções dos programas de pós-graduação em Educação e em Educação Física. Entendemos que estes se constituem como espaços privilegiados para a discussão e o desenvolvimento de conhecimentos relativos às múltiplas e diversas temáticas condizentes com essas áreas. Infelizmente, não encontramos nenhum trabalho com as características desejadas nos programas de pós-graduação em Educação Física. Contudo, mesmo cientes da provável escassez de obras abordando essa temática, passamos a buscá-las nos programas de pós-graduação em Educação. Foi neste espaço que

localizamos as teses de doutorado de Miranda (2013) e Nascimento (2014), duas recentes pesquisas relacionadas diretamente ao trato dos conhecimentos e ao ensino da Educação Física escolar sobre as referências da proposta de ensino desenvolvimental.

Consideramos que os autores dessas teses procuraram avançar na produção do conhecimento e nas contribuições para a área da Educação Física, partindo de uma base sólida, consolidada. Entretanto, percebemos que durante suas pesquisas, Miranda e Nascimento não buscaram explicitar de maneira minuciosa os princípios que fundamentam e orientam o ensino desenvolvimental. Os autores os consideram, visto que propõem seus avanços e contribuições para a Educação Física a partir dos mesmos, no entanto a explicitação desses princípios não estava na centralidade de suas pesquisas como um objetivo.

Porém, para nós que estamos propondo debater o ensino da Educação Física a partir da proposta de ensino desenvolvimental, persiste a sensação de que ainda é necessário discutirmos, aprofundarmos e explicitarmos o que consideramos por princípios das bases que sustentam os avanços propostos por Miranda e Nascimento. Essa nos parece uma questão importante.

Acreditamos que seja indispensável trazer à tona os fundamentos de uma proposta de ensino desenvolvimental que sustentem as premissas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos e sua dialética formação humana qualitativamente superior àquela realizada pelo ensino escolar atual. Entendemos como primordial o estudo desses princípios para que, inclusive, possamos melhor compreender os avanços apontados pelos autores citados em suas teses e contribuir na ampliação do debate e do esclarecimento desse tema para a área da Educação Física.

Após a leitura de obras de Vigotski (2001), Leontiev (2004), Davídov (1988) e outros autores ligados à teoria histórico-cultural, elencamos como categorias centrais – baseados nas indicações presentes nos próprios textos dos autores – três complexos<sup>6</sup> que nos parecem ser concretamente os princípios de sustentação de uma proposta de ensino

---

<sup>6</sup> Citamos a ideia de complexo conforme as reflexões realizadas por Lukács (2013, 2014).



desenvolvimental. São eles: a atividade humana, o conhecimento teórico e a dialética relação entre a organização do ensino e atividade de estudo.

A partir da discussão desses princípios, objetivamos com esta dissertação debater as aproximações da proposta de ensino desenvolvimental com os estudos referentes à Educação Física escolar elaborados por Miranda (2013) e Nascimento (2014), enfatizando especificamente nas formas de explicitação e nas compreensões que estes autores apresentam acerca dos três princípios do ensino desenvolvimental que indicamos anteriormente e que passarão a nos servir como temas orientadores para o estudo das teses dos autores acima citados.

Temos a intenção de que nossas reflexões contribuam para a ampliação do debate e da divulgação da temática do ensino desenvolvimental para a Educação Física. Com isso, pretendemos auxiliar os leitores das teses de Miranda (2013) e Nascimento (2014) e demais estudiosos dessa área na compreensão dos princípios do ensino desenvolvimental. Também buscamos colaborar na defesa e no fortalecimento do mesmo, pois o consideramos, na atualidade, capaz de conduzir os seres humanos ao seu máximo desenvolvimento possível, no sentido da formação humana plena.

Para auxiliar-nos nessa pesquisa, optamos por fazer um estudo bibliográfico, focado inicialmente em identificar e compreender esses princípios do ensino desenvolvimental, juntamente com seu contexto mais amplo. Em função disto abordaremos os três complexos anteriormente citados, voltados para o conceito e estrutura da atividade humana e suas relações com a educação escolar (DAVIDOV, 1999b; LEONTIEV, 2004; LONGAREZI; FRANCO, 2013); o conceito de pensamento teórico como potencializador do desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001; DAVIDOV, 1988; DAVÝDOV, 1982; PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013); e a relação complexa e dialética entre a organização do ensino proposta pelo professor da escola e a atividade de estudo na qual se dá o desenvolvimento dos alunos, elementos cruciais para a compreensão e efetivação de um ensino desenvolvimental (DAVIDOV, 1999b; DAVIDOV, 1988; LIBÂNEO; FREITAS, 2013). Vale reafirmar que a explicitação desses princípios do ensino desenvolvimental nos servirá de temas orientadores para o estudo as teses de Miranda (2013) e Nascimento (2014). Centrar-nos-emos no reconhecimento das aproximações e distanciamentos dessas produções com relação à

presença desses princípios, dos conteúdos científicos como centralidade da atividade de ensino e da atividade de estudo, dos componentes dessas atividades no ensino da Educação Física.

Com o intuito de alcançarmos êxito no que foi proposto até o momento, estruturamos nossa dissertação em dois capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo vamos estudar mais profundamente o ensino desenvolvimental a partir dos seus três princípios. Portanto haverá três seções que abordarão, a partir da teoria histórico-cultural, mais especificamente: a) a teoria da atividade humana, seus componentes estruturantes e sua relação com a educação no desenvolvimento humano; b) o conceito de conhecimento teórico e sua implicação na possibilidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos; c) os conceitos e a vinculação entre atividade de ensino e atividade de estudo, questões centrais para a efetivação da proposta de ensino desenvolvimental.

No segundo capítulo, iremos explorar as teses de Miranda (2013) e Nascimento (2014) a partir das discussões apresentadas no capítulo anterior sobre os princípios do ensino desenvolvimental, demonstrando as formas nas quais os temas orientadores de nossas análises aparecem nas teses citadas e as relações que proporcionam estabelecer no trato dos conhecimentos relacionados com o ensino da Educação Física escolar.

Encerramos com as considerações finais, nas quais apontamos as aproximações e distanciamentos, coerências e incoerências das teses estudadas com os princípios do ensino desenvolvimental.

## 2 OS PRINCÍPIOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

O ensino desenvolvimental está edificado sobre uma perspectiva histórico-cultural de educação, partindo da premissa, sustentada por Marx e Engels (1998) e particularmente aprimorada por Leontiev (2004), de que é na atividade que o homem se desenvolve. A educação, nessa perspectiva, consiste no processo de humanização do homem pela apropriação da cultura produzida historicamente e socialmente pela humanidade. O indivíduo desenvolve-se ao se apropriar da cultura e nela se objetivar, não de maneira unilateral e isolada, mas num movimento dialético, no qual o homem se constitui enquanto humano ao mesmo tempo em que constitui a própria humanidade (LEONTIEV, 2004; LONGAREZI; FRANCO, 2013).

No sentido de proporcionar aos homens uma educação fundamentada nos pressupostos materialistas dialéticos da teoria histórico-cultural, a escola – principal instituição socialmente definida como espaço de apropriação da cultura – não pode se limitar à transferência mecânica e irresponsável do patrimônio cultural já produzido pelo conjunto dos homens. Precisa, pois, desenvolver mecanismos que permitam o desenvolvimento humano para além do que as condições cotidianas já lhe proporcionam. Em outros termos, a educação escolar – ou o ensino – deve propiciar aos alunos um desenvolvimento pautado na apropriação dos conhecimentos teóricos. Para Leontiev (2004), esse desenvolvimento acontece especificamente quando os sujeitos encontram-se em atividade. No contexto escolar, a principal atividade que guia o desenvolvimento das crianças é a atividade de estudo.

Para a proposta de ensino desenvolvimental, a atividade de estudo é fundamental na apropriação da cultura e na humanização dos estudantes, pois é nela que haverá a possibilidade do desenvolvimento de seu pensamento teórico científico. A atividade de estudo, deve ser realizada mediante determinada organização de ensino intencionalmente planejada e proposta pelo professor para a satisfação de certas necessidades coletivas do grupo de estudantes. As ações previstas nesta organização de ensino precisam ser colocadas aos alunos de modo a que os seus motivos coincidam com as suas finalidades, pois assim os sujeitos encontrar-se-ão em atividade de fato. (LONGAREZI; FRANCO, 2013).

Segundo Puentes e Longarezi (2012, p. 22-23), um ensino desenvolvimental

tem por finalidade criar as condições objetivas e subjetivas de colocar os sujeitos em atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, de tal modo que seja possível a apropriação de conhecimentos científicos como objetivo-meio para que o pensamento teórico seja desenvolvido como objetivo-fim. Esse processo se realiza enquanto unidade apropriação-objetivação, pois se intenciona, não apenas a internalização dos conhecimentos, mas a mudança na forma de pensamento, de modo que o sujeito se relacione teoricamente com a realidade, pense e aja conceitualmente, portanto, desenvolva ações mentais importantes para um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo.

Após essas palavras iniciais, passamos à explicitação mais detalhada acerca dos princípios do ensino desenvolvimental, em que procuraremos abordar o conceito de atividade, com destaque para o seu indispensável papel no processo de humanização do homem; para a exposição e compreensão dos componentes de sua estrutura, bem como de suas inter-relações; e para os modos em que a noção de atividade humana geral se apresenta nas questões ligadas diretamente ao ensino escolar. Também abordaremos o conceito de pensamento teórico, estudando suas semelhanças e diferenças com o pensamento empírico; os processos pelos quais se movimentam esses dois tipos de pensamento; além das diferentes implicações para o desenvolvimento humano que cada um desses tipos de pensamento permite. Por fim, abordaremos a atividade específica que guia o desenvolvimento dos alunos dentro da proposta de ensino desenvolvimental, que é a atividade de estudo. Discorreremos sobre a sua dialética relação com a atividade de organização do ensino proposta pelo professor na escola; explicitaremos o modo como as características da atividade humana geral e do pensamento teórico são tratados na atividade de estudo e as razões desta ter um caráter de centralidade para o ensino desenvolvimental.

## 2.1 A TEORIA DA ATIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Buscamos explicitar nesta seção o primeiro dos princípios que consideramos fundamentais para a sustentação da proposta de ensino desenvolvimental: a atividade humana. Pretendemos abordar o conceito de atividade humana fundamentado no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural, principalmente no que diz respeito às contribuições teóricas de Leontiev (2004). A partir das produções deste autor, demonstramos os componentes que estruturam a atividade, bem como a dinâmica inter-relação presente entre os mesmos. Tratamos do processo de internalização da atividade externa, ou seja, da apropriação pelo homem pela cultura já produzida pela humanidade, que permite-lhe complexificar sua própria atividade, desenvolvendo e ampliando a sua condição humana. Por fim, trazemos aproximações iniciais da compreensão do conceito de atividade humana aplicado ao ensino escolar, como modo mais adequado e avançado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos.

Conforme a aceção materialista histórico-dialética, um dos princípios da teoria do ensino desenvolvimental é o conceito de atividade. De acordo com Davídov (1988, p. 11),

La esencia del concepto filosófico-psicológico materialista dialéctico de actividad es que refleja la relación del sujeto humano como ser social hacia la realidad externa, relación mediatizada por el proceso de transformación y cambio de esta realidad. La forma inicial y universal de tal relación son las transformaciones y los cambios instrumentales dirigidos a una finalidad, realizados por el sujeto social, de la realidad sensorial-objetal, o sea, la práctica material productiva de las personas. Ella constituye la actividad laboral creativa de los hombres, sobre cuya base surgen y se desarrollan, en la historia de la sociedad, las diferentes formas de la actividad espiritual de las personas (cognoscitiva, artística, religiosa, etc.). Sin embargo, cualquiera de estas formas derivadas de actividad está ligada invariablemente con la transformación, por el

sujeto, de uno u outro objeto que tiene forma ideal.

Nessa perspectiva, a atividade humana é considerada um processo que transforma a realidade pela atuação criativa dos homens. A forma original de toda atividade humana é o trabalho, do qual, por meio de um processo histórico de complexificação, derivam todos os demais tipos de atividades humanas (LUKÁCS, 2013). As atividades humanas já possuem em sua origem um caráter de sociabilidade, pois somente pela apropriação da experiência externa produzida pelo conjunto dos homens, torna-se possível para o sujeito a reprodução da sua atividade individual e, nesse mesmo processo, o seu próprio desenvolvimento humano (LEONTIEV, 2004; DUARTE, 2013). Davídov (1988, p. 12) escreve que

El desarrollo psíquico del hombre es ante todo el proceso de formación de su actividad, de su conciencia y, claro, de todos los procesos psíquicos (procesos cognoscitivos, emociones, etc.) que las “sirven”. El desarrollo de la psiquis tiene lugar durante toda la vida del hombre, desde el nacimiento hasta la muerte.

No mesmo sentido, Leontiev (2004) afirma que há uma relação de interdependência entre atividade humana e o desenvolvimento do homem. Para o autor, o homem nasce homem enquanto espécie, pois em seu processo de hominização evoluiu biologicamente e desenvolveu as características que assim o constituem. No entanto, é o processo de humanização que faz do homem espécie, homem humano.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

O processo de humanização do homem ocorre pelo duplo movimento de apropriação-objetivação da cultura: apropriando-se do que a humanidade já produziu culturalmente, o homem internaliza essa cultura e se humaniza; agindo em determinado contexto, o homem objetiva-se culturalmente na realidade, constituindo-a e constituindo-se num movimento dialético (LONGAREZI; FRANCO, 2013). Para Leontiev (2004), o desenvolvimento humano acontece na atividade exercida pelo homem que o coloca em uma relação ativa com o mundo objetivo; que o possibilita transformar os objetos e, nessa transformação, transformar-se a si próprio numa dupla relação de constituição. Esse duplo movimento de apropriação-objetivação acontece como unidade dialética, pois a internalização da cultura produzida socialmente pelo coletivo da humanidade muda a forma de pensar, compreender e agir do homem na realidade. Além disso, desenvolve suas funções psíquicas superiores, que o possibilitam relacionar-se de uma maneira qualitativamente mais consciente com o mundo objetivo.

Leontiev (2004, p. 251-252) assinala que “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição”. Destarte, a gênese das funções psíquicas humanas encontra-se no processo de interiorização da atividade externa transformada em atividade interna, o que ocorre mediante a atividade do homem nas suas relações com outros homens e com a natureza.

Longarezi e Franco (2013) indicam que para Leontiev a transformação da atividade externa em atividade interna – ou seja, transformação da atividade objetiva, prática em atividade subjetiva, teórica –, é possível porque ambas possuem uma mesma estrutura geral, o que proporciona a internalização das produções culturais humanas, tornando-as conteúdo a ser socialmente reproduzido.

Com base na compreensão de que é pela atividade externa que se constitui a atividade interna e, portanto, por ela se potencializa o desenvolvimento das capacidades humanas, podemos apreender que, de todo o constructo teórico de Leontiev, o cerne de sua teoria encontra-se em torno do conceito de atividade [...]  
(LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 87).

Vale ressaltar que estamos tratando do desenvolvimento especificamente humano que se dá por meio das atividades especificamente humanas. Davidov (1999a, p. 1) assevera sobre essa questão: “Admito somente a atividade humana, os animais não têm nenhum tipo de atividade. A atividade é para mim, um fenômeno de natureza social – pública, de natureza humana”.

De acordo com Leontiev (2004), a diferença das atividades humanas para o que os animais fazem é a intencionalidade presente em suas ações, situação possível pela intervenção da consciência. Segundo o autor, a consciência tem caráter dinâmico e passou por várias transformações, ao longo do desenvolvimento da espécie humana, que foram guiadas pela atividade. Portanto, consciência e atividade formam uma unidade dialética, constituída histórica e socialmente.

A consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente (LEONTIEV, 2004, p. 138).

Há uma característica importante nessa relação da atividade e do desenvolvimento psíquico do homem, indicada por Leontiev (1994, p. 65) como atividade principal<sup>7</sup>: “[...] atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade”. Segundo Leontiev (1994), o homem desenvolve vários tipos de atividades que têm papel subsidiário à atividade principal. É apenas a atividade principal, em determinada etapa do desenvolvimento do homem e sob certas contradições histórico-sociais, que guia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores humanas.

---

<sup>7</sup> Em algumas obras podemos encontrar a expressão atividade principal como atividade guia ou atividade dominante. Nesse estudo as consideraremos como sinônimos.



A atividade principal, ou guia, varia de acordo com a faixa etária e com o nível de desenvolvimento do indivíduo. Longarezi e Franco (2013, p. 94), apoiando-se nas obras de Leontiev, afirmam que

Na infância, a atividade guia é o brincar. A brincadeira é a atividade externa que governa as atividades psíquicas nessa faixa etária, mediante o lugar social que a criança ocupa, é a partir dela que a criança se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas. No jovem, essa atividade passa a ser a atividade de estudo e no adulto a de trabalho.

De acordo com a teoria de Leontiev (2004), a atividade humana possui uma estrutura geral formada por componentes que se inter-relacionam de maneira dinâmica e complexa. Inicialmente, para que a atividade se constitua, é essencial que ela seja originária de uma necessidade.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 2004, p. 115)

A necessidade é a condição primeira para a existência de uma atividade, “pois ela se constitui numa força interna, é nesse sentido a condutora da atividade, embora por si mesma não seja suficiente para provocá-la” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 87-88). Para que isso ocorra, é impreterível que a necessidade esteja relacionada ao segundo componente da atividade: o objeto. Nele a necessidade encontra uma ligação que lhe possibilita objetivar-se concretamente, abandonando sua forma ideal.

O objeto indica para onde a ação é dirigida, é o conteúdo da atividade, o que dirige a ação. Ele

pode ser o próprio produto da atividade, um objeto específico natural, uma instrução ou o próprio homem. É o objeto que diferencia uma atividade de outra. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 88).

Contudo, de maneira isolada, necessidades e objetos não produzem por si só a atividade, é preciso a presença de um terceiro componente: o motivo. Segundo Leontiev (1994, p. 68), “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Longarezi e Franco (2013, p. 89) afirmam que o motivo é o elemento que impulsiona a atividade, realizando a articulação entre necessidade e objeto.

O motivo é o que move o sujeito para satisfação de uma necessidade. Sem motivos e necessidades não existe atividade. A atividade supõe satisfação da necessidade e o motivo está relacionado com a satisfação de uma ou várias necessidades. Portanto, tem sua origem em uma necessidade. Embora a necessidade constitua-se na condição primeira de toda e qualquer atividade, o que move o sujeito para a satisfação dessa necessidade é seu motivo.

A atividade humana está diretamente ligada ao seu motivo, que nasce do encontro entre a necessidade e o objeto. O entendimento desse componente na estrutura da atividade é fundamental para a distinção entre atividade e ação, outro componente da atividade.

Para Leontiev (1994, p. 69)

Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. [...] Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte.

Longarezi e Franco (2013, p. 91) apontam que o objetivo consiste na finalidade, “é a representação imaginária dos resultados possíveis a serem alcançados com a realização de uma ação concreta. Ele orienta a ação em direção às suas metas”. Podemos dizer que a atividade é constituída de ações articuladas por uma necessidade. Segundo as autoras, para que a atividade aconteça é preciso que seu motivo e seu objeto coincidam.

Na relação entre atividade e ação há uma peculiar dinamicidade que permite com que a primeira, sob certas condições, transforme-se na segunda e vice-versa, como demonstra Leontiev (1994, p. 69):

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituído, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de uma ação transformada em uma atividade. [...] Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para outro.

Além dessa particular relação entre atividade e ação, podemos dizer que o processo da atividade apresenta uma estrutura composta também de elementos inter-relacionados por uma dinâmica, de acordo como a síntese apresentada por Longarezi e Franco (2013, p. 92):

A atividade, originária de uma necessidade, é dirigida a um determinado objeto (que consiste no seu conteúdo); depende dos motivos – o que move o sujeito –; e é constituída por ações – que, por sua vez, dependem dos objetivos –; e são dirigidas por operações – que são os meios ou procedimentos para realizar a ação.

Expusemos até o momento a necessidade, o objeto, o motivo e as ações como os componentes da estrutura da atividade. Entretanto, segundo Longarezi e Franco (2013, p. 92), em seu movimento de constituição, a atividade contém outros dinâmicos componentes estruturantes. São eles: o sujeito, as operações, as condições, os meios e o produto.

O sujeito é aquele que realiza a ação, pode ser um indivíduo concreto, um grupo social ou a sociedade; e está inserido nas redes de relações sociais diversas num dado contexto histórico. Operações são as formas pelas quais se realiza determinada ação e, nesse sentido, dependem das condições. Por condições entende-se o conjunto de situações nas quais o sujeito realiza a atividade no contexto social. Elas podem ser ambientais, emocionais e/ou psíquicas. Os meios, por seu turno, constituem-se nos instrumentos, são os mediadores entre o sujeito e o objeto da atividade, possibilitam que as operações sejam realizadas, uma vez que as relações do sujeito com o mundo são mediadas. Os meios podem ser materiais (objetos ou instrumentos) ou ser de natureza informativa ou simbólica. Por fim, o produto é o resultado das transformações ocorridas no objeto. A atividade humana (material ou mental) está cristalizada no seu produto.

Conforme as inter-relações dinâmicas dos componentes estruturantes da atividade humana há a possibilidade de ocorrer movimentações e transformações entre a ação e a operação de acordo com as mudanças em suas funções, semelhante à particularidade anteriormente apresentada entre atividade e ação. “Nessa mobilidade, se uma atividade perder seu motivo, transforma-se em ação; se a ação ganhar um motivo, torna-se atividade e; em outro sentido, se a ação se torna um meio para atingir certo objetivo, constitui-se em operação.” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 93).

Davidov (1999a) concorda com a estrutura da atividade proposta por Leontiev, incorporando em sua teoria os componentes estudados pelo autor que podem ser identificados em toda a atividade humana. Entretanto, Davydov avança com relação à tese de Leontiev, inserindo outro componente na estrutura da atividade: o desejo.

[...] Leontiev não considerou um desejo como um elemento da estrutura psicológica da atividade. No meu ponto de vista, a estrutura da atividade não pode ser psicológica, ela é interdisciplinar, e é por isto que somente alguns aspectos dela podem ser estudados na psicologia. [...] Diferentemente da

idéia de Leontiev, o desejo é essencial na estrutura interdisciplinar da atividade, o que pode ocorrer em qualquer ciência humana. Um desejo é o núcleo básico de uma necessidade. [...] Acredito que o desejo deve ser considerado como um elemento da estrutura da atividade (DAVIDOV, 1999a).

Davidov (1999a) acredita que as ações podem ser conectadas somente com necessidades baseadas em desejos e não em motivos, embora continue destacando o papel dos motivos. Para o autor, desejos e necessidades compõem a base sobre a qual as emoções funcionam, que permitem ao homem colocar tarefas vitais a si próprio.

[...] as emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. As emoções são mais poderosas que o pensamento. [...] A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato existem os meios físicos, espirituais e morais necessários para que ele consiga atingir o seu objetivo (DAVIDOV, 1999a, p. 2).

As ações humanas estão impregnadas de subjetividade, projetando-se em várias esferas da vida dos sujeitos. Portanto, na atividade de estudo realizada pelos alunos na escola isto também acontece, o que torna importante o conhecimento do elemento desejo na estrutura da atividade humana tanto para a compreensão da atividade específica de estudo, quanto para a compreensão do próprio ensino desenvolvimental.

Segundo Longarezi e Franco (2013), pode-se afirmar que o contexto escolar brasileiro, imerso na lógica da sociedade capitalista, está constituído com base em ações e não em atividades. Nas escolas observam-se práticas fixadas em ações que não possuem a necessidade como seu princípio e nas quais os motivos não coincidem com as finalidades. De acordo com as autoras, esse modelo de ensino

[...] tende a ser propício para a alienação do sujeito, primeiro porque dissocia o sentido pessoal em relação à educação da significação social que [...] deveria prever a apropriação-objetivação cultural do homem para que a humanização se dê para além da alienação. Em segundo lugar, porque o que move o estudante na escola não coincide com o conteúdo da “atividade de estudo”, motivo e objeto não se correspondem. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 94-95).

Podemos perceber que o sistema educacional que temos atualmente está erigido sobre as bases de um modelo alienante de educação, muito distante do propósito de um ensino desenvolvimental de proporcionar os meios para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos, promovendo a sua humanização.

De acordo com a teoria da atividade de Leontiev (2004), na escola professor e aluno estão em atividades distintas, porém indissociáveis. A atividade de ensino em que está o professor e a atividade de estudo em que se encontra o aluno precisam ser originadas de uma necessidade coletiva, constituídas mediante um conjunto de ações articuladas por um objetivo comum e orientadas por operações ligadas às condições (LONGAREZI; FRANCO, 2013). Para que as atividades de ambos potencializem o seu respectivo desenvolvimento é preciso que o motivo da atividade de ensino do professor coincida com o objeto da sua ação; e que, para o aluno, também ocorra a coincidência do motivo da sua atividade de estudo com o objeto de sua ação.

Como vimos, necessidades e motivos são constituídos socialmente nas relações dos homens entre si e com a natureza, portanto são dependentes dos interesses inerentes a cada diferente contexto social. Para Longarezi e Franco (2013, p. 97),

[...] a escola desenvolvimental, especialmente em países não socialistas, precisará tomar para si o papel de educar os motivos, de modo a construir necessidades coletivas que superem as determinadas pelo sistema mercadológico de países capitalistas como o Brasil.

A teoria da atividade desenvolvida por Leontiev (2004) nos dá subsídios para a análise e o enfrentamento das condições em que se

encontra o ensino escolar no Brasil. Seus pressupostos ontológicos consideram os sujeitos como protagonistas, “como seres capazes de transformar a realidade, atores e criadores da história, capazes de assumirem seus projetos num contexto-cultural.” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 98). A partir desse constructo teórico leontieviano é possível abstrairmos aspectos significativos para pensarmos o ensino desenvolvimental como um ensino transformador, fundamentado nos princípios da formação da personalidade e no desenvolvimento individual e coletivo dos homens.

## 2.2 AS PECULIARIDADES DO PENSAMENTO EMPÍRICO E DO PENSAMENTO TEÓRICO

Nesta seção abordamos outro princípio fundamental para uma proposta de ensino desenvolvimental, que é conceito de pensamento teórico. Entendemos que a compreensão desse tipo de pensamento seja facilitada estudando-o em relação e comparação com outro tipo de pensamento: o empírico. Buscamos elencar suas semelhanças e diferenças no que tange aos processos pelos quais o pensamento se movimenta, ou seja, aos processos de abstração, generalização e formação de conceitos. Explicitamos os diferentes níveis e limites de relação do homem com a realidade possibilitados por cada um desses dois tipos de pensamento e suas consequências no desenvolvimento dos indivíduos. Verificamos que, para uma proposta de ensino desenvolvimental, os conhecimentos requeridos são aqueles que representam a essência do objeto estudado, que são obtidos apenas pelo movimento do pensamento teórico.

Para uma efetiva organização do ensino desenvolvimental, no sentido do desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos, é necessário compreendermos os processos e formas fundamentais da consciência e do pensamento humanos (DAVÍDOV, 1988; DAVÝDOV, 1982).

Os processos caracterizam-se por ser o fundamento interno do pensamento. Constituem-se na abstração, generalização e formação de conceitos e representam o principal modo de movimento do pensamento humano. “Las particularidades de la generalización, en unidad con los procesos de abstracción y formación de conceptos, caracterizan, a

nuestro juicio, el tipo general de pensamiento del hombre.” (DAVÍDOV, 1988, p. 100).

As formas, ou tipos, de pensamento são desdobradas pelo autor nos conceitos de pensamento empírico e de pensamento teórico. O primeiro estreitamente ligado à fundamentação lógico-psicológica e aos conhecimentos empíricos – dominantes no ensino escolar tradicional; o segundo ligado à dialética materialista e aos conhecimentos teóricos, imprescindível para uma proposta de ensino desenvolvimental.

De acordo com Davídov (1988), o conteúdo de cada um dos tipos pensamento, assim como os meios para desenvolvê-los, determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos alunos durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos. Em decorrência disso, pensamento empírico e pensamento teórico possibilitam ao homem diferentes níveis de interação com a realidade e, conseqüentemente, diferentes níveis de desenvolvimento humano.

## **2.2.1 Principais características do pensamento empírico**

Passamos nesta subseção a destacar as particularidades do pensamento empírico com relação aos seus processos de abstração, generalização e formação de conceitos. Demonstraremos seu caráter ligado fortemente à interpretação lógico-formal da realidade, referenciada pelos dados sensorialmente perceptíveis, externos e aparentes dos objetos e fenômenos.

O pensamento do homem, conforme Davídov (1988), possui uma dinâmica interna caracterizada pelos processos de abstração, generalização e formação de conceitos. Estes processos são fundamentais no movimento do pensamento, acontecendo tanto no pensamento empírico, quanto no pensamento teórico.

Segundo o autor, os processos de abstração e generalização são interdependentes, estando sempre em relação inseparável com o outro. A abstração está ligada a interiorização da atividade externa, à captura das características dos objetos para a consciência, à “pasaje de lo concreto, sensorial a lo abstracto, imaginable.” (DAVÍDOV, 1988, p. 102). A partir da abstração tornam-se possíveis as operações de comparação entre objetos e de identificação das propriedades e qualidades repetidas nos mesmos, que, no pensamento empírico, já fazem parte do seu processo de generalização.



En el proceso de generalización tienen lugar, por una parte, la búsqueda y la designación con la palabra de cierto invariante en la multiplicidad de objetos y sus propiedades; por otra, el reconocimiento de los objetos de la multiplicidad dada con ayuda del invariante separado. (DAVÍDOV, 1988, p. 100).

O processo de generalização tem como resultado uma síntese daquilo que é geral, que aparece como algo que se repete, estável. É o elemento invariante, que define as propriedades dos objetos que representa. Este geral no pensamento empírico possui o sentido de caracterizar os traços comuns de uma série de objetos, diferenciando-os de outros. Representa o resultado da comparação de objetos singulares (DAVÍDOV, 1988).

La separación de una certa cualidad esencial como común incluye su desmembración de otras cualidades. [...] El conocimiento de lo común, siendo el resultado de la comparación y de su fijación en la palabra, siempre es algo abstracto, imaginable. (DAVÍDOV, 1988, p. 101-102).

Nesse movimento de abstração e generalização, que ocorre num contexto de atividade humana e que, portanto, tem com uma de suas inerentes características a sociabilidade, surgem a necessidade e a possibilidade dos homens expressarem os resultados – ou sínteses – desses processos.

Una serie de juicios particulares análogos sobre cualesquiera objetos puede reemplazarse por una nueva palabra-denominación, cuyo contenido será una representación reducida de los objetos enunciados. Por consiguiente, las palabras pueden abarcar en forma abreviada un grupo de objetos sensorialmente perceptibles. (DAVÍDOV, 1982, p. 296).

Pela efetiva possibilidade da representação verbal dos resultados dos processos indissociáveis de abstração e generalização, nascem os conceitos. Estes, por conseguinte, podem ser utilizados pelos homens

como parâmetros para novos processos do pensamento, em um nível mais avançado e complexo que o anterior, permitindo o desenvolvimento dos conhecimentos sobre os objetos e das relações com os mesmos.

Sobre la base de las designaciones verbales dadas a las representaciones generales y a los resultados de las observaciones directas, el hombre puede estructurar juicios [...]. Una serie de tales juicios particulares sobre cualquier objeto puede ser sustituida por una nueva palabra, una denominación cuyo contenido puede ser una representación reducida o general de todo un grupo de objetos. Con ayuda de estas representaciones generales y los juicios expresados a partir de éstas, el hombre está en condiciones de hacer razonamientos bastante complejos. (DAVÍDOV, 1988, p. 122).

A generalização conceitual empírica, diretamente ligada com a atividade prática do homem, permite condições indispensáveis para a realização da “compleja actividad espiritual que habitualmente se llama pensamiento.” (DAVÍDOV, 1988, p. 123). No contexto escolar essa generalização possibilita que os alunos realizem a operação de sistematização ou classificação, que possui muita importância na atividade de estudo. Segundo o autor, a generalização conceitual empírica tem como principal função servir de referência para as ações do homem na realização de sua atividade prática.

O conceito empírico possui um caráter de interpretação lógico-formal da realidade. O pensamento realizado no processo das generalizações e abstrações lógico-formais leva a formação de conceitos empíricos. Tais conceitos pressupõem a possibilidade de operar com os traços dos objetos diretamente dados, sensorialmente perceptíveis, estritamente empíricos (DAVÍDOV, 1988; DAVÝDOV, 1982).

En la generalización conceptual empírica no se separan, justamente, las particularidades esenciales del objeto, la conexión internas de sus aspectos. Dicha generalización no asegura, en el conocimiento, la separación de los fenómenos y la esencia. Las propiedades externas de los objetos,

su apariencia se toma aquí por la esencia.  
(DAVÍDOV, 1988, p. 104-105).

Segundo Dávídov (1988), a lógica formal descreve apenas os resultados do pensamento empírico, que expressam a classificação de objetos de acordo com seus traços externos. Os processos de pensamentos limitam-se:

- 1) a la comparación de los datos sensoriales concretos con el fin de separar los rasgos formalmente generales y realizar su clasificación;
- 2) a la identificación de los objetos sensoriales concretos con el fin de su inclusión en una o otra clase. (DAVÍDOV, 1988, p. 105).

Quando o pensamento limita-se a igualar os traços identificadores externos dos objetos com o conteúdo do seu correspondente conceito, não proporciona que as verdadeiras propriedades objetais (as relações internas, o processo histórico de origem) dos objetos sejam postas em evidência. O conteúdo do conceito empírico exprime o que inicialmente se verificou por meio da percepção, que passa do imediatamente percebido às descrições verbais daquilo que foi subentendido (DAVÍDOV, 1988; DAVÝDOV, 1982).

O pensamento empírico é suficiente para que o homem execute muitas tarefas ligadas ao cotidiano, entretanto limita sua possibilidade de atuação no mundo nos elementos das propriedades externas dos objetos e fenômenos da realidade o que, por sua vez, condiciona seu horizonte de desenvolvimento também nesse limite.

A ampliação desse horizonte apenas pode ser conseguida pela atividade que envolve o pensamento teórico, um processo qualitativamente superior ao pensamento empírico, que procuraremos demonstrar a seguir.

### **2.2.2 Principais características do pensamento teórico**

Após indicarmos os aspectos centrais para a compreensão do pensamento empírico, apresentamos nesta subseção as características

específicas do pensamento teórico. Destacamos seus particulares processos de abstração e generalização substantivas, que proporcionam o desvelamento das relações essenciais-gerais<sup>8</sup> do objeto estudado e a elaboração de conceitos verdadeiramente teóricos. Ao expormos o movimento desse tipo de pensamento, temos a capacidade de analisá-lo em comparação ao pensamento empírico e de indicarmos as razões pelas quais o pensamento teórico é aquele requerido na atividade de estudo preconizada pela proposta de ensino desenvolvimental.

De acordo com Dávidov (1988), o pensamento teórico é o processo, na atividade objetual-prática, de idealização de um dos seus aspectos, a reprodução.

Tal reproducción tiene lugar en la actividad laboral de las personas como peculiar experimento objetual-sensorial. Luego este experimento adquiere cada vez más un carácter cognoscitivo, permitiendo a las personas pasar, con el tiempo, a los experimentos realizados mentalmente. (DAVÍDOV, 1988, p. 125).

No pensamento teórico o conceito, surgido também do resultado de um processo de abstração e generalização, constitui o procedimento e o meio da reprodução mental de qualquer objeto como sistema integral, e não de maneira isolada. “Tener el concepto sobre tal objeto significa dominar el procedimiento general de construcción mental de este objeto.” (DAVÍDOV, 1988, p. 153).

O conceito teórico possui em seu conteúdo uma radical diferença daquela expressada pelo conceito empírico. Nas relações empíricas, os objetos aparecem isolados, como realidades autônomas. Nas relações teóricas, os objetos aparecem em um movimento dinâmico, inter-relacionado, no qual suas especificidades aparentes são superadas pela compreensão de suas conexões internas, pela possibilidade da conversão de determinado objeto em outro objeto, dentro de certa totalidade (DAVÍDOV, 1988; DAVÝDOV, 1982).

---

<sup>8</sup> Nesta dissertação consideramos os termos “relações essenciais-gerais”, “relações essenciais e necessárias” e “relações essenciais” como sinônimos.

[...] las dependencias empíricas pueden ser descritas verbalmente como resultado de las observaciones sensoriales. Por cuanto se repiten, una clase de dependencias debe ser diferenciada de otras. La diferenciación y la clasificación aparecen, justamente, como funciones de las representaciones generales, de los conceptos empíricos. [...] En contraposición a esto, las dependencias internas, esenciales no pueden ser observadas directamente, por cuanto en la existencia presente, formada, resultante y desmembrada ellas ya no están dadas. Lo interno se descubre en las mediatizaciones, en un sistema, dentro del todo, en su formación. (DAVÍDOV, 1988, p. 130-131).

O autor indica as impossibilidades do pensamento empírico em ultrapassar as barreiras das manifestações aparentes dos objetos e dos fenômenos e de compreendê-los em relação com a totalidade da realidade. Além disso, destaca que essa capacidade está presente no pensamento teórico, afirmando que

[...] aqui lo presente y observable debe ser correlacionado mentalmente con lo pasado y con las potencias del futuro; en estos tránsitos está la esencia de la mediatización, de la formación del sistema, del todo a partir de las diferentes cosas interactuantes. El pensamiento teórico o el concepto deben reunir las cosas desemejantes, diferentes, multifacéticas, no coincidentes y señalar su peso específico en ese todo. (DAVÍDOV, 1988, p. 131).

Para Dávídov (1988), o conteúdo específico do conceito teórico aparece com o reflexo da relação entre o universal e o singular, entre essência e fenômenos. Sua forma aparece como procedimento da dedução da relação objetiva do todo com a parte, do universal com o particular. Diferentemente do conceito empírico, no conceito teórico não estão destacadas as características idênticas de cada objeto, mas aquilo que revela as inter-relações dos objetos dentro de um todo, dentro do sistema de sua formação, em outros termos, as características concretas dos objetos.

Las fuentes del pensamiento teórico se encuentran en proceso mismo del trabajo productivo. Dicho pensamiento siempre está internamente ligado con la realidad dada en forma sensorial. Más aún, justamente el pensamiento teórico (y de ninguna manera el empírico) realiza en plena medida las posibilidades cognoscitivas que la práctica objetual-sensorial, recreadora en su esencia experimental de los enlaces universales de la realidad, abre ante el hombre. El pensamiento teórico idealiza los aspectos experimentales de la producción, dándoles inicialmente la forma de experimento cognoscitivo objetual-sensorial y luego de experimento mental, realizado en forma de concepto y por medio de éste. (DAVÍDOV, 1988, p. 132).

No pensamento teórico, a essência é a determinação universal do objeto. Ela representa a conexão interna que determina as particularidades do todo, como uma base genética. Trata-se da revelação das conexões objetivas, que, mesmo diversas, asseguram a unidade dos aspectos do todo, ou seja, que dão um caráter concreto ao objeto (DAVÍDOV, 1988).

Os processos de abstração e generalização, que ocorrem no movimento do pensamento teórico, objetivam expressar a essência do objeto concreto. Davídov (1988) destaca a particularidade desses processos, denominando-os por abstração e generalização substantivas. Ambos são aspectos de um mesmo movimento, qual seja, o movimento de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto.

A abstração substantiva inicialmente analisa e separa o que há de caráter universal dentro das relações particulares, aclarando a base genética do todo estudado, sua essência. À generalização substantiva cabe descobrir as inter-relações necessárias dos fenômenos particulares com a base geral de certa totalidade, sua relação geneticamente inicial, essencial, universal, como fundamento da unidade interna de certo todo. (DAVÍDOV, 1988).

Si sobre la base del análisis se há separado la “célula” de cierto todo, con ello se há creado el fundamento para su deducción genética por medio de la recreación del sistema de conexiones que

refleja el desarrollo de la esencia, la formación de lo concreto. Aquí se observa en qué formas y por qué precisamente en ellas se encarna la esencia, antes hallada, del objeto estudiado. (DAVÍDOV, 1988, p. 148).

O desvelamento do concreto, ou seja, a ascensão, está fundamentalmente ligado ao processo de síntese. Este movimento é a finalidade da atividade do pensamento teórico, o seu orientador. Sua objetivação é possível apenas junto ao processo de abstração, que aparece como momento subordinado, como meio para o alcance da finalidade (DAVÍDOV, 1988).

En el proceso de ascensión a lo concreto mental y dentro de él en forma de concepto teórico, tiene lugar la reelaboración de todo el conjunto de datos fácticos sobre los sistemas integrales. Fuera de este proceso el concepto teórico se convierte simplemente en una palabra, que fija cierta representación general como suma de los rasgos externos del objeto. (DAVÍDOV, 1988, p. 152-153).

Segundo Dávídov (1988, p. 150), o pensamento teórico se realiza em duas formas fundamentais:

1) sobre la base del análisis de los datos fácticos y su generalización se separa la abstracción sustancial, que fija la esencia del objeto concreto estudiado y que se expresa en el concepto de su “célula”; 2) luego, por vía de la revelación de las contradicciones en esta “célula” y de la determinación del procedimiento para su solución práctica, sigue la ascensión desde la esencia abstracta y de la relación universal no desmembrada a la unidad de los aspectos diversos del todo en desarrollo, a lo concreto.

Ao examinarmos os tipos de pensamento empírico e teórico, percebemos que ambos possuem processos de abstração, generalização e formação de conceitos, mas que há grandes diferenças entre eles e que

os resultados desses movimentos produzem, também, sínteses qualitativamente diferentes.

O pensamento empírico possibilita ao homem apenas apreender dos objetos seus traços empíricos, de caráter externo, que podem ser descritos, quantificados, medidos, nomeados, definindo suas características imediatas. “O conceito formado a partir deste tipo de pensamento consiste em um conjunto de traços e atributos do objeto que permitem compreendê-lo somente em sua aparência, não revelando suas conexões internas e essenciais.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 336).

O pensamento teórico tem como conteúdo a existência mediatizada do objeto, refletida, essencial, reproduzindo sua forma universal, generalizada teoricamente. Este permite ao homem identificar as relações genéticas do objeto de conhecimento, sua “célula” ou princípio geral que lhe serve como uma base para analisar o objeto desde sua origem até as transformações e relações internas que constituem sua essência.

O conceito formado a partir deste tipo de pensamento (conceito teórico) surge como atividade mental de reproduzir idealmente o objeto e as relações como uma unidade que reflete a sua universalidade, sua essência. O conceito teórico é, ao mesmo tempo, o reflexo mental do objeto material e a ação mental de reproduzi-lo mentalmente. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 337).

A partir do exposto, reiteramos que para a proposta de ensino desenvolvimental o nível de pensamento requerido é o teórico, pois o objetivo deste ensino é o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos. No contexto escolar, esse desenvolvimento é possibilitado pelas atividades em que o pensamento teórico-científico tem centralidade.

No ensino desenvolvimental, ao tomar um determinado objeto de conhecimento como conteúdo, o professor deve investigar seu aspecto ou relação nuclear, na qual aparecem as relações fundamentais de sua gênese e transformação histórica, expressando o seu princípio geral. A partir desse princípio geral, o professor estrutura e organiza a atividade de estudo dos alunos, de modo que eles realizem abstrações e generalizações conceituais substantivas, sendo capazes de utilizá-las na



análise e solução de problemas específicos da realidade envolvendo o objeto (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

No processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos, o conceito teórico deve preceder ao ensino das formas particulares. O professor deve organizar o ensino para que os alunos possam se apropriar do conceito teórico e utilizá-lo como uma base genética geral para a análise dos casos particulares.

Este nos parece o caminho mais efetivo para o desenvolvimento e a humanização dos homens nas suas máximas possibilidades, por meio do ensino escolar.

## 2.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E ATIVIDADE DE ESTUDO EM DAVYDOV

Nesta seção abordamos o último dos três princípios que sustentam a proposta de ensino desenvolvimental, que indicamos na introdução desta dissertação, a partir das obras estudadas de autores ligados ao materialismo histórico-dialético e à teoria histórico-cultural, como Vigotski (2001), Leontiev (2004), Davíдов (1988), entre outros.

Diferentemente dos dois princípios anteriormente discutidos, este terceiro caracteriza-se por ter sua centralidade na relação dialética entre duas indissociáveis atividades do contexto do ensino desenvolvimental: a atividade do professor que organiza o ensino e a atividade de estudo do aluno. Debates também a orgânica e necessária relação entre a atividade humana geral e a atividade de estudo; as peculiaridades entre aprendizagem e atividade de estudo; e a importância das tarefas de estudo na organização de um ensino que se propõe a promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos.

A proposta de ensino desenvolvimental concretiza-se em uma forma de organização do ensino que privilegia o pensamento teórico dos alunos, pelo movimento de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto, por meio de generalizações substantivas. (DAVÍDOV, 1988; DAVÝDOV, 1982).

Os objetos são estudados a partir da identificação da sua essência. Apenas assim torna-se possível a análise de suas manifestações particulares. Enquanto o estudo do objeto em sua forma imediata, singular, pode ser realizada pelo processo de abstração empírica, o estudo da forma universal abstrata só pode acontecer por meio de

abstrações substantivas, pelo pensamento teórico (DAVÍDOV, 1988; LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Após longos anos de trabalho junto a Elkonin, Davidov (1999) elaborou a tese de que as crianças em idade escolar podem desenvolver o pensamento teórico por meio da assimilação de conhecimentos teóricos. Ao contrário do ensino tradicional, no qual os alunos aprendem primeiramente as características aparentes dos objetos para, em seguida, compará-los e classificá-los, obtendo nesse processo conhecimentos empíricos, Davydov afirmou que primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para a análise e solução de problemas envolvendo tais objetos. Depois, utilizando desse método geral, os alunos têm a possibilidade de resolver tarefas concretas, compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa. A este procedimento mental o autor denominou de pensamento teórico (DAVIDOV, 1999; DAVÍDOV, 1988; DAVÝDOV, 1982).

Davydov, apoiando-se na relação proposta por Vigotski (2001) na qual a aprendizagem é promotora do desenvolvimento humano, atribuiu ao ensino um papel importante no desenvolvimento do aluno, principalmente por meio da estruturação de sua atividade de estudo, com foco no conhecimento teórico. Fundamentando-se na concepção materialista histórico-dialética, Davídov (1988, p. 243) acentua o valor dessa relação, destacando o papel da educação e do ensino:

La comprensión materialista dialéctica de los procesos del desarrollo histórico y ontogenético de la actividad, la psiquis y la personalidad del hombre, formada en la filosofía y psicología soviéticas, es la base para la teoría psicopedagógica de la enseñanza y la educación desarrollantes de las generaciones en crecimiento. La idea fundamental de esta teoría, creada en la escuela científica de L. Vigotski, es la tesis de que la enseñanza y la educación constituyen las formas universales del desarrollo psíquico de los niños; en ellas se expresa la colaboración entre los adultos y los niños, orientada a que éstos se apropien de las riquezas de la cultura material y espiritual, elaboradas por la humanidad.

Para Davídov (1999), a centralidade do ensino desenvolvimental está na atividade de estudo, que deve ser posta em prática desde as séries iniciais, auxiliando no desenvolvimento psíquico das crianças por meio dos conhecimentos teóricos e na formação de necessidades para o próprio estudo.

A atividade de estudo é derivada do conceito de atividade humana desenvolvido por Leontiev, tendo como seu conteúdo o conhecimento teórico, ou seja, necessidades e motivos orientam os alunos para a apropriação desse conhecimento específico. Com a atividade de estudo, Davydov buscou sistematizar pedagógica e didaticamente o conceito de pensamento teórico de tradição materialista histórico-dialética, utilizando-o na organização de uma proposta de ensino para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Davidov (1999b) ressalta a organicidade entre o conceito de atividade humana geral e o conceito de atividade de estudo, afirmando que este último,

Em primeiro lugar, [...] contém todos os componentes enumerados do conceito geral de atividade. Em segundo lugar, estes componentes têm um conteúdo objetual específico, que os distingue de qualquer outra atividade (por exemplo, da atividade de jogo ou de trabalho). Em terceiro, na atividade de estudo é obrigatório que haja o princípio criativo ou transformador. (DAVIDOV, 1999b, p. 1).

Para Davidov (1999b), se nas atividades que os alunos efetivam em sala de aula não houver a presença de todos esses quesitos apontados, eles não estão em atividade de estudo, ou estão realizando-a de forma incompleta, situação que pode ser verificada em grande parte das escolas que não trabalham sobre uma perspectiva de ensino desenvolvimental.

A atividade de estudo é um dos tipos de atividade guia, ou principal, que orientam o desenvolvimento do homem ao longo de sua vida, juntamente com o jogo e o trabalho. É considerada a atividade principal das crianças em idade escolar. Sua função é a de propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvidas – a

ciência, a arte, a moralidade, a lei – cujas bases são os conhecimentos teórico-científicos (DAVÍDOV, 1988).

A atividade de estudo é orientada para a condução dos alunos à apropriação do conhecimento teórico generalizado, que, conforme Davídov (1988, p. 158), significa “la unidad de la abstracción y la generalización sustanciales y de los conceptos teóricos”, ou seja, os modos generalizados de ações materiais e cognitivas com os objetos de conhecimento. O objetivo e o resultado da atividade de estudo estão na formação de uma postura teórica em relação à realidade. Em outros termos, aprender os modos generalizados de atuação para relacionar-se com o mundo de maneira mais consciente, ultrapassando os limites das manifestações meramente empíricas que a realidade cotidiana apresenta.

Para conduzir o aluno à atividade de estudo, o professor precisa organizar corretamente o ensino por meio de tarefas de estudo que possibilitem introduzir o aluno em situações que, para serem resolvidas, exijam sua orientação. No processo de resolução das tarefas de estudo haverá a apropriação do modo geral substancial de sua solução, que deverá ser aplicável em quaisquer situações particulares possíveis relacionadas ao objeto de estudo em questão (DAVIDOV, 1999b).

Ao tratar da atividade de estudo, Davidov (1999b) ressalta a diferença existente entre os conceitos atividade de estudo, aprendizagem e ensino. O autor acentua a atividade de estudo como uma esfera particular da atividade humana em geral, na qual há a transformação criativa da realidade e do próprio homem.

As crianças e os adultos assimilam constantemente conhecimentos sob as formas mais variadas de atividade (por exemplo, nas atividades de jogos, de trabalho). Pode-se aprender também conhecimentos prontos, enquanto que o ensino pode realizar-se sem que exija dos alunos a experimentação de objeto ou mental. Consequentemente, a atividade de estudo, incluindo em si os processos de aprendizagem, só se realiza quando esses processos transcorrem sob a forma de uma transformação objetiva deste ou daquele material. Uma vez que a “aprendizagem” e o “ensino” podem transcorrer, em primeiro lugar, também sob outras formas de atividade, e em segundo lugar, também sem a transformação do material assimilado, logo esses conceitos não

podem ser identificados com a atividade de estudo. (DAVIDOV, 1999b, p. 2).

De acordo com Davidov (1999b), a aprendizagem não pode ser identificada com a atividade de estudo, pois esta é uma atividade peculiar ao ser humano, que se caracteriza por ser a atividade guia do desenvolvimento da criança em idade escolar e na qual ocorrem os processos de apropriação da realidade por meio da transformação de um material, de um conteúdo objetual.

Essa transformação consiste na busca das inter-relações entre os aspectos internos e externos do objeto – ou material – de estudo, para o desvelamento de suas características essenciais, de seu princípio interno ou relação geral, que passam a ser referência para a dedução das manifestações particulares desse objeto (DAVIDOV, 1999b; LIBÂNEO; FREITAS, 2013). O resultado do procedimento da transformação é a geração de um novo produto mental, um novo conhecimento teórico para o aluno.

Deve-se enfatizar, que a atividade de estudo e a meta de estudo a ela correspondente estão ligadas, antes de tudo, com a transformação do material, quando para além de suas particularidades multifacéticas exteriores se pode descobrir, fixar e estudar a base essencial ou interior e, deste modo, compreender todas as manifestações exteriores desse material. (DAVIDOV, 1999b, p. 2).

A atividade de estudo necessita da relação ativa e criadora do aluno com o objeto de estudo, almejando sua transformação ao experimentá-lo, fazendo as ligações entre os seus aspectos internos e externos, e apropriando-se, nesse processo, dos conhecimentos teóricos revelados. Segundo Davidov (1999b, p. 2), os conhecimentos teóricos apenas “podem ser aprendidos reproduzindo-se o próprio processo de seu surgimento, obtenção e conformação, ou seja, transformando novamente um certo material”. Dessa maneira, o objeto a ser estudado e que possibilitará a apropriação dos conhecimentos teóricos tem, nesse contexto, um objetivo pedagógico, pois o professor intencionalmente busca ajudar o aluno a “percorrer de novo os caminhos que outrora já trouxeram, de fato, as pessoas à descoberta e formulação dos conhecimentos teóricos.” (DAVIDOV, 1999b, p. 2-3). Trata-se de

formar nos alunos a necessidade da atividade de estudo e proporcionar os meios de realizá-la, contribuindo no desenvolvimento de sua personalidade.

Assim, para a proposta de ensino desenvolvimental, a aprendizagem escolar implica necessariamente a atividade de estudo que, por sua vez, é dependente da estruturação e organização do ensino pelo professor.

[...] a aprendizagem escolar é o processo interno de apreensão teórica de um conhecimento mediante a transformação do objeto de conhecimento e, conseqüentemente, do aluno. No entanto, ela implica formas sociais de organizar o ambiente e as relações de aprendizagem, ou seja, um processo externo, social, cultural, caracterizado pela atuação intencional do professor no processo individual de aprendizagem. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

A atividade de estudo constitui-se, portanto, como o elemento central da proposta de ensino desenvolvimental, pois nela serão produzidas as mudanças qualitativas na personalidade dos alunos, que ocorrerão nos processos de aprendizagem organizados pelo professor por meio da proposição de tarefas de estudo. Podemos perceber que, conforme afirma Vigotski (2001), a instrução tem um papel imprescindível para o desenvolvimento humano nesta atividade guia que é a atividade de estudo.

Em suas pesquisas, Davidov (1999b) formulou as condições para uma adequada e correta organização do processo de ensino. A primeira condição é a formação e orientação de necessidades e motivos nos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação de tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; a terceira é que estas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e a apropriação das ações ou modos generalizados correspondentes.

Na atividade de estudo, a tarefa constitui-se como o meio de concretização do pensamento do aluno. Para Davidov (1988, p. 178), “la tarea es la unidad del objeto de la acción y de las condiciones para alcanzarlo”, em outras palavras, a tarefa é a união do objeto da

atividade, das ações que a compõem e das condições para que se realizem, tendo em vista o alcance do objetivo, que é formar o pensamento teórico nos alunos (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

A tarefa de estudo proposta na escola pelo professor, estrutura-se por ações que ao serem realizadas pelos alunos permitem-lhes dominar os procedimentos de assimilação e reprodução dos conceitos teóricos. Em sua estrutura, a necessidade de aprender dos alunos constitui seu estímulo para a assimilação do objeto de conhecimento. Os motivos estimulam os alunos a assimilarem os procedimentos de ação mental contidos nas ações orientadas à resolução da tarefa de estudo. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Nas tarefas de estudo são requeridos dos alunos a utilização dos processos mentais de abstração e generalização substantivas, pois, como já discutimos, são nesses procedimentos que a essência do objeto pode ser revelada e o conhecimento teórico concretizado.

Considerando a presença desses processos do pensamento nas tarefas de estudo e, portanto, na atividade de estudo, Davidov (1999b) descreveu as ações necessárias a serem realizadas pelos alunos na objetivação destas tarefas.

Segundo o autor, a ação primordial e fundamental das tarefas de estudo é

a transformação pelo aluno das condições de uma tarefa que não pode ser resolvida pelos métodos que ele conhece. Esta ação tem por fim buscar e detectar uma base geral das particularidades parciais de todas as tarefas de uma mesma espécie. (DAVIDOV, 1999b, p. 4).

Essa transformação das condições da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado permite aos alunos descobrirem as características essenciais-gerais do objeto, que refletem o conhecimento teórico ali presente.

A segunda ação de estudo é a modelação desta relação universal descoberta. Essa modelação consiste na

confeção de modelos sob a forma objetiva, gráfica ou simbólica para uma relação já evidenciada na tarefa que está sendo resolvida [...]. Com isto, não é toda representação deste ou

daquele material que se pode chamar de modelo, mas somente aquela que fixa uma certa relação geral (essencial) das condições da tarefa de estudo que está para ser resolvida. (DAVIDOV, 1999b, p. 4).

Na terceira ação de estudo, os alunos devem realizar a “transformação do próprio modelo com o fim de estudar minuciosamente as propriedades da relação geral evidenciada nele.” (DAVIDOV, 1999b, p. 4). No modelo produzido, essas propriedades aparecem de forma abstrata. No entanto, a transformação e reconstrução do modelo permitem aos alunos estudarem as propriedades da relação universal em seu aspecto concreto e não apenas abstrato (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

A quarta ação é a realização de várias tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo procedimento geral descoberto pelos alunos (DAVIDOV, 1999b). Nesta ação, os alunos utilizam o conceito teórico identificado anteriormente para solucionar as várias tarefas envolvendo o objeto (ou material) de estudo em distintas situações particulares, como variantes da tarefa inicial. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Uma quinta ação refere-se ao controle da realização de todas as ações anteriores. “O controle garante ao aluno uma execução correta das ações de estudo” (DAVIDOV, 1999b). Essa ação visa a realização e a execução plena das ações de estudo pelos alunos, assegurando o atendimento das exigências cognitivas intelectuais e procedimentais postas na tarefa, bem como das condições de sua realização. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

A sexta e última ação é a avaliação que, assim como a ação de controle, ocorre juntamente com as demais ações que compõem a estrutura da tarefa de estudo, permitindo ao aluno “determinar se assimilou ou não (e em qual grau) a forma geral de solução da tarefa de estudo dada.” (DAVIDOV, 1999b). Os alunos devem identificar a conexão entre a tarefa a ser resolvida e o resultado buscado e, desse modo, determinarem se estão assimilando o procedimento geral de resolução da tarefa. Como um exame qualitativo do processo e do resultado da atividade de estudo, esta ação leva os alunos à análise dos fundamentos teóricos de suas ações (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

[...] uma correta organização da atividade de estudo consiste em que o professor, baseando-se



na necessidade e disposição dos alunos de dominar os conhecimentos teóricos, sabe colocar para eles em um determinado material uma tarefa de estudo que pode ser resolvida pelas ações acima consideradas (com isto o professor, usando de determinados recursos, forma nos alunos a necessidade apontada, e a capacidade de receber uma tarefa de estudo e executar as ações de estudo). Neste caso, o professor ensina a disciplina correspondente em conformidade com as exigências da atividade de estudo, isto é com o método de solução pelos alunos das tarefas de estudo. (DAVIDOV, 1999b, p. 4).

Dessa maneira, levar os alunos a entrarem em atividade de estudo, em busca da concretização do ensino desenvolvimental, significa utilizar meios de organização do ensino que lhes proporcionem uma formação ativa de um novo nível de desenvolvimento de suas capacidades psíquicas e não simplesmente uma adaptação ao nível de desenvolvimento presente já formado (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Após abordarmos mais detidamente os elementos e condições para a efetivação de uma proposta de ensino desenvolvimental na escola, entendemos que seja necessário reforçar a afirmação apresentada na introdução desta dissertação, de que a referida proposta constitui-se sobre alguns princípios, já indicados por Vigotski (2001) na teoria histórico-cultural.

O primeiro consiste em que as funções psíquicas superiores têm sua base nas formas histórico-sociais da existência humana, ou seja, na atividade humana ao longo dos tempos. A atividade do homem tem a capacidade de produzir instrumentos culturais que são desenvolvidos e acumulados pela humanidade.

Para que o indivíduo se constitua como um ser humano, ele necessita se apropriar desses instrumentos culturais produzidos pelo coletivo dos homens, ou seja, precisa internalizá-los, torná-los meios de sua própria atividade. Essa apropriação implica um complexo processo da atividade humana que é o pensamento teórico. Este, como o segundo princípio fundamental do ensino desenvolvimental, no qual estão presentes a abstração e a generalização substantivas e a formação de conceitos, permite ao homem avançar qualitativamente no desenvolvimento de sua consciência e de sua personalidade, superando os limites das experiências sensoriais imediatas, empíricas.

A apropriação da experiência humana social e historicamente desenvolvida se realiza principalmente em certos tipos de atividade, consideradas por Vigotski (2001) como atividades guia. Uma delas, que é a atividade guia das crianças em idade escolar, é a atividade de estudo. Especialmente desenvolvida na escola, a atividade de estudo tem como objetivo a promoção e a ampliação do pensamento teórico dos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua personalidade. A atividade de estudo é indissociavelmente vinculada à atividade de organização do ensino elaborada pelo professor na escola. Assim sendo, a relação dialética entre organização do ensino e atividade de estudo, constitui-se como o terceiro princípio fundamental de sustentação da proposta de ensino desenvolvimental.

Davydov criou as bases teóricas de uma metodologia de ensino na escola, tendo como referência uma psicologia pedagógica, oferecendo aos estudiosos da didática o suporte teórico e prático para o ensino escolar.

Davydov defende que a educação escolar e o desenvolvimento humano sejam compreendidos em uma união indissociável, ressaltando o papel exercido pelos conteúdos científicos e culturais projetados nas matérias escolares. O domínio desses conteúdos e das ações mentais que lhe correspondem implica introduzir os alunos no caráter abstrato das operações mentais conforme a lógica dialética, ou seja, os alunos devem aprender formando abstrações, generalizações e conceitos. Para isso, o processo de ensino-aprendizagem deve assentar-se na atividade de estudo. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 346).

Em algumas de suas produções (DAVIDOV, 1999b; DAVÍDOV, 1988; DAVÝDOV, 1982), o autor elabora todo um conjunto de conhecimentos afirmando e sustentando a função da escola de formar crianças por meio da apropriação de conhecimentos teóricos, tornando-os capazes de agir teoricamente, de questionar como se chegou a tal conhecimento, porque as coisas acontecem de certas maneiras e não de outras. Davydov buscou, com a formulação da proposta de ensino desenvolvimental, que os alunos aprendam como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formem conceitos teóricos apropriados desse objeto para lidar objetivamente com ele em situações

concretas da vida, em um nível mais elevado que o da experiência empírica corrente. Em outras palavras, que a escola tenha como objetivo contribuir no desenvolvimento da personalidade das crianças, com vistas a sua máxima humanização.

### **3 UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: PROPOSIÇÕES E EXPERIÊNCIAS**

Após nos debruçarmos sobre os princípios do ensino desenvolvimental, pelos quais empenhamos nossos esforços para a explicitação de suas características e relações a partir de autores como Vygotsky, Leontiev e Davydov, passamos neste capítulo à utilização dos mesmos como base orientadora para o estudo das teses de Nascimento (2014) e Miranda (2013).

Como abordamos na introdução dessa dissertação, a escolha dessas teses específicas se deu pelo fato de que ambas foram desenvolvidas com o objetivo de aproximar o ensino da Educação Física com os princípios que orientam a proposta de ensino desenvolvimental. Uma delas por meio de proposições teóricas acerca dos objetos de ensino da Educação Física, como é o caso da tese de Nascimento (2014). A outra voltada ao desenvolvimento e aplicação de uma experiência fundamentada no ensino desenvolvimental, como se propôs Miranda (2013).

Pelo estudo e análise das teses de Nascimento e Miranda, a partir da fundamentação apresentada no capítulo anterior, buscamos averiguar questões do tipo: os princípios do ensino desenvolvimental elencados no capítulo anterior são tratados pelos autores das teses estudadas? De que forma eles aparecem? Como eles são tratados nas atividades particulares da Educação Física? Quais contribuições essas teses trazem para avançarmos na constituição de um ensino desenvolvimental para a Educação Física?

Para melhor organizarmos este capítulo, optamos em dividi-lo em duas seções. Na primeira, discutimos a tese de Nascimento (2014) que, apesar de cronologicamente posterior, contém aspectos importantes que nos auxiliam a debater e compreender, inclusive, complexas questões presentes na tese de Miranda (2013) que, por sua vez, é discutida na segunda seção deste capítulo.

Na obra de Nascimento (2014), intitulada “A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal”, a autora defende que os objetos de ensino da Educação Física, manifestos nas atividades da cultura corporal, devem ser elaborados a partir da explicação e sistematização das dimensões genéricas que constituem essas atividades.

O objetivo de sua pesquisa foi elaborar, a partir dos princípios teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física como uma expressão do processo histórico de desenvolvimento das atividades corporais. Isso permitiu-lhe investigar as condições necessárias para o surgimento das atividades da cultura corporal (sua gênese), bem como as relações essenciais que as constituem (sua estrutura).

Dentre as principais sínteses possibilitadas pela sua pesquisa, Nascimento (2014) aponta a elaboração daquilo que chamou de relações essenciais da cultura corporal. São elas: a criação de uma imagem artística com as ações corporais, o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal. Segundo a autora, essas relações, sistematizadas em seus aspectos gerais, constituem-se nos objetos de ensino da Educação Física, passando a ser o principal critério pedagógico para a determinação dos conteúdos e modos de organização do ensino dessa disciplina em uma perspectiva histórica e cultural da formação humana.

Nascimento (2014) defende em sua pesquisa que a Educação Física deva ensinar essas relações gerais e essenciais, que se manifestam nas muitas e diferentes formas das atividades da cultura corporal e que expressam modos de ação e capacidades humano-genéricas desenvolvidas pela prática social. Para a autora, essa conceituação da Educação Física permite que a mesma contribua para concretizar o objetivo geral do trabalho educativo escolar a partir da especificidade de suas atividades: a formação do pensamento teórico dos estudantes e professores.

A tese de Miranda (2013), intitulada “O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol”, o autor inicia sua análise pelas várias metodologias de ensino aplicadas historicamente ao voleibol e suas consequentes implicações. Aborda o contexto educacional contemporâneo, dando ênfase ao processo de avaliação e ao modo que este acontece especificamente nas aulas de Educação Física. O autor questiona a possibilidade de ensinar e avaliar o voleibol com base na proposta desenvolvimental de ensino, proporcionando ações mentais importantes para o desenvolvimento do jogo e para a vida dos alunos.

Sua pesquisa tem como objetivo geral a investigação da aplicação dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental na aprendizagem

esportiva, em particular a possibilidade de utilização do procedimento, por ele denominado, de auto-avaliação dinâmica no voleibol.

No decorrer de sua tese, Miranda abordou os conceitos fundamentais do ensino desenvolvimental, organizando um experimento didático-formativo a partir dos mesmos. Ao longo desse experimento buscou verificar o desenvolvimento dos alunos na apropriação, formação e generalização de conceitos, como base para a formação de ações mentais; analisou as alterações nos conhecimentos e habilidades dos alunos na execução de gestos técnicos do voleibol; e identificou a atuação dos procedimentos de auto-avaliação dinâmica no desenvolvimento ou reorganização de ações mentais.

Ambas as teses são inovadoras e nos trazem importantes contribuições para a possibilidade de efetivarmos um ensino desenvolvimental para a Educação Física. Por isso estamos nos propondo estudá-las a partir do referencial apontado no capítulo anterior, pois entendemos como importante a compreensão, a qualificação e a divulgação dessa proposta de ensino, uma vez que acreditamos ser esta proposta a que mais concretamente sustenta a possibilidade de contribuir para uma formação humana consciente, livre e emancipadora, pela via da educação escolar.

### 3.1 PROPOSIÇÕES DOS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Nesta seção discutimos os pontos que consideramos essenciais na tese de Nascimento<sup>9</sup>, buscando explicitar como a autora abordou os princípios do ensino desenvolvimental em sua busca de elaboração dos objetos de ensino da Educação Física e o desenvolvimento destes nas atividades da cultura corporal.

---

<sup>9</sup> Sempre que o nome de Nascimento for citado ou quando for feita uma alusão a esta autora neste trabalho, estaremos nos referindo à sua tese de doutorado, intitulada “A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal”, defendida no ano de 2014.

Para tanto, optamos em apresentar, de maneira sucinta, o trabalho de Nascimento em todas as suas etapas, iniciando pela introdução e passando por cada um dos demais capítulos, para que o leitor possa compreender o contexto do qual nossas discussões emergem. Nesse trajeto, procuramos mostrar e debater os pontos nos quais os princípios do ensino desenvolvimental são evidentes, como eles são tratados pela autora naquele momento específico e se estão de acordo com o que apresentamos no capítulo anterior de nossa dissertação.

Lembramos que os princípios aos quais estamos nos referindo e que nos servem como temas orientadores para a análise das teses de Nascimento (2014) e Miranda (2013) são: a atividade humana, o pensamento teórico e a dialética relação entre a organização do ensino e a atividade de estudo.

Na parte introdutória de sua tese, Nascimento explicita que o problema geral da sua investigação se refere à dificuldade de elaboração dos objetos de ensino da Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural, pois, diante da multiplicidade de atividades e manifestações corporais existentes na contemporaneidade, torna-se complexo saber quais critérios utilizar para a escolha dos seus conteúdos de ensino.

A partir dessa problemática geral a autora aponta como objetivo de sua pesquisa

*[...] propor uma conceituação sobre os objetos de ensino da Educação Física a partir do movimento lógico e histórico das atividades da cultura corporal, explicitando o conteúdo e o desenvolvimento dessas atividades como critérios para a sistematização dos objetos de ensino da Educação Física. (NASCIMENTO, 2014, p. 14, grifos no original).*

Pelas informações iniciais, percebemos que Nascimento busca na teoria histórico-cultural a fundamentação para a sua pesquisa, ou seja, nas mesmas bases teóricas das quais foi desenvolvida a proposta de ensino desenvolvimental. Sua preocupação em explicitar o conteúdo e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal denota o cuidado da autora em desvelar as relações essenciais-gerais concernentes à temática da pesquisa.

Na sequência de sua tese, Nascimento apresenta um capítulo intitulado “Os problemas relacionados à investigação dos objetos de

ensino da Educação Física”. Nele a autora faz duas considerações que julgamos importante discutir em nossa dissertação.

A primeira é o destaque da natureza cultural dos objetos de ensino da Educação Física defendida por Nascimento, sob a compreensão de que a cultura é um produto da vida e da atividade social do ser humano.

Desse modo, sendo a Educação Física uma disciplina que trata de *objetos culturais*, ela deve ensinar, em primeiro lugar, as *atividades sociais humanas objetivadas* nos seus objetos de ensino. (NASCIMENTO, 2014, p. 23, grifos no original).

A segunda consideração constitui-se na defesa de que a compreensão da Educação Física como produção cultural humana é necessariamente uma compreensão histórica da Educação Física. Para se analisar a Educação Física sob essa perspectiva, deve-se tratar

[...] em primeiro plano, da *história da cultura* humana, das capacidades e conhecimentos humano-genéricos produzidos pela prática social na esfera das *atividades corporais*. Nesse sentido, a Educação Física, como qualquer outra disciplina, lida (ou deve lidar) com a *cultura humana objetivada ou encarnada* em um determinado grupo de fenômenos. (NASCIMENTO, 2014, p. 23-24, grifos no original).

Para Nascimento, o conhecimento dos fenômenos da realidade<sup>10</sup> – e nestes estão incluídas as atividades da cultura corporal – deve se dar pelo seu movimento histórico. Conhecer e explicar a realidade a partir de uma perspectiva histórica é um meio para que a ciência possa

---

<sup>10</sup> Chamamos atenção do leitor de que a autora, quando se refere ao conhecimento “dos fenômenos da realidade”, tem como perspectiva a complexa relação entre aparência e essência expressa na compreensão teórica da realidade, ultrapassando sua simples manifestação fenomênica.



alcançar o seu objetivo, qual seja, a transformação da realidade no que ela pode vir a ser (NASCIMENTO, 2014).

É por essa razão que a dimensão da *verdade* de um conhecimento está relacionada tanto com a explicitação do que o fenômeno é hoje, quanto com a explicitação do que o fenômeno pode ou deve vir a ser de acordo com as necessidades e condições que se apresentam à humanidade em um determinado momento da história e de acordo com uma determinada perspectiva ou posição política. (NASCIMENTO, 2014, p. 25, grifos no original).

Nascimento apresenta e defende essa compreensão de realidade, aplicando-a em sua pesquisa. A autora afirma que, das pesquisas em educação devem surgir conhecimentos que qualifiquem a prática social dos professores nas escolas, no sentido de possibilitar a criação de condições que permitam aos alunos desenvolverem-se nas máximas possibilidades e potencialidades que se apresentam, atualmente, para a humanidade. Essas possibilidades e potencialidades estão objetivadas nas diferentes atividades produzidas e reproduzidas na vida dos homens, como a ciência, a arte, a política, o esporte, etc. (NASCIMENTO, 2014).

Diante da contextualização teórica inicial que orienta a sua pesquisa, Nascimento (2014, p. 28) expõe a tese que defende afirmando que

[...] a Educação Física tem por finalidade ensinar atividades humanas, mais precisamente, ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e objetivados nas atividades da cultura corporal. Desse modo, seu ensino está orientado para contribuir para o processo de desenvolvimento dos sujeitos a partir da apropriação das diversas atividades que fazem parte da cultura corporal.

A autora reforça a postura teórica adotada ao indicar que, para o desenvolvimento de sua pesquisa, um dos fundamentos utilizados é a tese davydoviana de que

[...] a análise do movimento lógico e histórico dos objetos de ensino, explicitando as *relações essenciais* presentes no objeto, é a base para a organização da atividade pedagógica promotora do desenvolvimento do pensamento teórico dos educandos. (NASCIMENTO, 2014, p. 29, grifos no original).

Podemos observar que Nascimento evidencia, no capítulo inicial de sua pesquisa, um percurso científico que utilizará os princípios que elencamos no capítulo anterior de nossa dissertação – a atividade humana, o pensamento teórico e a dialética relação entre organização de ensino e atividade de estudo – como referências para o desenvolvimento de sua tese. Em outros termos, há indícios de que os princípios citados estarão presentes e serão desenvolvidos na compreensão de uma perspectiva de ensino desenvolvimental para a Educação Física escolar.

O segundo capítulo da tese de Nascimento recebeu o título de “O método de investigação para a análise dos objetos de ensino da Educação Física”. Nesse capítulo a autora aborda, entre outras questões, que a análise dos objetos de ensino da Educação Física está relacionada à identificação e explicação das relações internas – essenciais e necessárias – para a existência dos diferentes tipos de atividades da cultura corporal. Essas relações essenciais, expressas na forma de conceitos teóricos, “sintetizam determinadas capacidades ou modos de ação humano-genéricos, modos de relação com os outros, com o mundo e consigo.” (NASCIMENTO, 2014, p. 33).

Ao falar das relações essenciais das atividades da cultura corporal, Nascimento explica que está se referindo a um conjunto de relações sociais construídas e desenvolvidas ao longo da prática social humana por meio das ações corporais. Essas relações, segundo a autora, atualmente representam as determinações fundamentais para o surgimento e o desenvolvimento das diferentes formas das atividades da cultura corporal.

A partir dessa compreensão, Nascimento (2014, p. 36, grifos no original) se propõe a discutir os objetos de ensino da Educação Física tendo em vista a análise das “[...] *relações essenciais* que determinaram e determinam o desenvolvimento das atividades da cultura corporal como um todo e de suas múltiplas e variadas formas de manifestação existentes em nossa sociedade.”

Para a autora, uma análise teórica das atividades da cultura corporal deve ser iniciada pelas abstrações substanciais dos traços essenciais e das relações necessárias dessas atividades. É preciso que essa abstração inicial represente a substancialidade do fenômeno, ou seja, as relações essenciais e necessárias que possibilitam a compreensão do seu surgimento e do seu desenvolvimento.

O verdadeiro ponto de partida da análise, então, não é nem o fenômeno em si (em sua materialidade empírica que pode ser diretamente captada pelos nossos sentidos), nem as abstrações do fenômeno em seus traços externos ou *aparentes*. O verdadeiro ponto de partida para a análise das atividades da cultura corporal reside nas *relações internas*, naquelas *relações sociais*, necessárias e essenciais da cultura corporal, que estão *objetivadas* em suas atividades e que podem ser transformadas em *conceitos*. (NASCIMENTO, 2014, p. 38, grifos no original).

Antes de continuarmos com nossa explanação sintetizada sobre a tese de Nascimento, parece-nos importante frisar a fidelidade que a autora mantém com a teoria histórico-cultural no desenvolvimento de sua pesquisa. Por conseguinte, os princípios que indicamos no capítulo anterior de nossa dissertação aparecem, também, corretamente retratados. Exemplos disso são a relação que Nascimento apresenta das atividades da cultura corporal como particularidades da atividade humana geral objetivadas na prática social, e o esmero na elaboração de conceitos teóricos. Ou seja, na proposição de conceitos que expressem as relações essenciais-gerais das atividades da cultura corporal, que servirão como referências para contribuir com a organização da disciplina de Educação Física a partir de uma perspectiva de ensino desenvolvimental. Isso possibilita a superação da apreensão da manifestação empírica do fenômeno que, por sua vez, limita o desenvolvimento do pensamento ao nível empírico.

Antes de encerrar o segundo capítulo de sua tese, Nascimento concretiza e expõe as relações que terão centralidade no desenvolvimento subsequente de sua pesquisa. De acordo com a autora,

As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as relações as quais

nomeamos de *criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal*. Essas são as relações essenciais no âmbito da *prática corporal* em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física. (NASCIMENTO, 2014, p. 42, grifos no original).

Pela compreensão de que a ação corporal humana faz parte do conjunto das atividades humanas caracterizadas pela cultura corporal, podemos supor que as três relações citadas por Nascimento são responsáveis por dar sentido à essa ação. Pois, para a autora, no contexto materialista dialético da atividade humana, a partir das relações de criação de imagem artística com as ações corporais, de controle das ações corporais do outro e de domínio da própria ação corporal torna-se possível estabelecer os motivos e os objetivos da ação em consonância com a atividade social da qual ela faz parte.

No terceiro capítulo de sua tese, com o título de “A gênese dos objetos das atividades da cultura corporal”, Nascimento demonstra o desenvolvimento histórico real de determinadas atividades da cultura corporal para explicitar a gênese e a evolução das relações de criação de uma imagem artística com as ações corporais, de controle das ações corporais do outro e de domínio das próprias ações corporais.

Conforme a autora, as atividades nas quais as ações corporais apresentam centralidade possuem uma origem invariavelmente ritualística com fins prático-utilitários. Os motivos que impulsionavam essas atividades e que se relacionam às ações corporais estavam ligados, em suas formas originais, às atividades religiosas das tribos.

A “dança” ou a representação de um conflito real através de ações de “luta” ou de “jogo” era um meio que o homem utilizava na *tentativa de controlar a natureza* para produzir os seus meios de vida; vinculava-se, portanto, a fins-prático-utilitários. O conteúdo dessas ações corporais era o próprio conteúdo real da vida dos homens: o material fruto das suas observações do mundo exterior na tentativa de imitá-lo e, assim,

*controlá-lo.* (NASCIMENTO, 2014, p. 83, grifos no original).

Com o desenvolvimento histórico e a complexificação das práticas ritualísticas com fins utilitários, houve, no mesmo processo, um desenvolvimento lúdico e artístico dessas mesmas práticas. Assim, a análise histórica dos objetos da cultura corporal que Nascimento propõe buscou representar o processo de gênese e desenvolvimento desses objetos tanto como parte da vida prático-utilitária dos homens, quanto como relações que foram se tornando autônomas dessa esfera utilitária com as ações corporais, ou seja, que adquiriram um caráter lúdico e/ou artístico ao longo de sua evolução.

A autora ressalta que o estudo da linha de evolução prático-utilitária ou da linha lúdica e artística das atividades da cultura corporal tomadas isoladamente – ou seja, fenomenicamente – não são suficientes para o desvelamento da sua gênese e do seu desenvolvimento, pois os objetos dessas atividades resultam de um entrelaçamento dessas duas linhas.

Além disso, de acordo com Nascimento, a história das atividades da cultura corporal, como as conhecemos, começa nas formas atuais das práticas corporais surgidas em nossa sociedade.

Os momentos históricos anteriores à nossa sociedade representam a pré-história do desenvolvimento das atividades da cultura corporal, a *gênese* de suas essências e estruturas ou, o que dá no mesmo, os *embriões* para a sua constituição tal qual conhecemos hoje. (NASCIMENTO, 2014, p. 84, grifos no original).

Com o intuito de explicitar o processo de evolução dos objetos, ou relações essenciais, das atividades da cultura corporal, Nascimento elege algumas atividades em determinados momentos históricos que, para ela, permitem expressar de forma mais explícita os objetos da cultura corporal em virtude do seu desenvolvimento na história e das relações que ocupam o centro de sua estrutura.

Nas palavras de Nascimento (2014, p. 85-86, grifos no original):

O desenvolvimento das ações de dança nas civilizações antigas e na Idade Média nos permitiu acompanhar de forma mais explícita a gênese das

relações de *criação de uma imagem*, justamente porque, no curso da história ou da prática social humana, essa *relação* pôde ser objetivamente desenvolvida, em suas máximas potencialidades, na dança. Pelas mesmas razões, o desenvolvimento dos jogos com bola nas sociedades astecas e na Idade Média, é uma das ações que melhor nos permite explicitar a gênese da relação de *controle da ação do outro*. Para a explicitação da relação de *domínio da própria ação* analisamos as ações competitivas de destrezas corporais, particularmente aquelas existentes na civilização grega.

Verificamos que Nascimento continua a expressar a necessidade de aprofundar o seu constructo teórico, buscando o máximo possível de concretude para a sustentação de sua tese. Tal como afirma Dávidov (1988), o conceito teórico deve expressar a gênese e o processo de desenvolvimento do objeto de estudo, e é nítido que Nascimento procura desenvolver, a partir desses critérios, as relações essenciais das atividades da cultura corporal.

O capítulo quatro da produção textual de Nascimento foi intitulado “O desenvolvimento das atividades da cultura corporal”. Diferentemente do capítulo anterior, no qual foram demonstradas as gênese das relações essenciais das atividades da cultura corporal, neste espaço a autora desenvolve as estruturas de cada uma dessas mesmas relações, das suas formas mais simples às mais complexas ou desenvolvidas.

Como metodologia para a explicação das relações essenciais dos objetos da cultura corporal, Nascimento propôs a discussão de algumas atividades concretas, apresentadas em seus processos de desenvolvimento. Por meio de mudanças nos elementos e/ou condições que compunham essas atividades, a autora buscou explicitar e analisar as relações essenciais da cultura corporal, com o intuito de sistematizar os objetos de ensino da Educação Física.

Para o estudo da relação essencial de criação de uma imagem artística com as ações corporais, Nascimento elencou para a discussão as atividades da cultura corporal de dança, mímica e circo. De acordo com a autora, essas atividades possuem a relação de criação de uma imagem artística como o objeto central de sua estrutura. Enfatiza, ainda, que entre os elementos componentes dessa estrutura também há uma relação

de “intenção comunicativa” que impulsiona a criação de uma imagem artística por meio de processos de “composição e decomposição das ações corporais” (NASCIMENTO, 2014).

Segundo Nascimento, uma das relações que as atividades particulares da cultura corporal precisam ter em sua estrutura para se constituírem como expressões do objeto de criação de uma imagem artística é a “ação explícita de *organizar as ações corporais com o fim de produzir uma forma cênica.*” (NASCIMENTO, 2014, p. 136, grifos no original). Em decorrência desta, surge uma segunda relação, que é a organização da apresentação das formas cênicas com as ações corporais. Nesta relação aparecem, como imprescindíveis, noções de espaço, tempo e peso das ações corporais utilizadas na criação das cenas. Além disso, apresenta-se a necessidade de conhecimentos sobre: formas iniciais e finais das cenas produzidas com as ações corporais; ângulo de visão do público, enredo, figurino, cenário, música e luz.

Nas aulas de Educação Física na escola, para Nascimento (2014, p. 149, grifos no original), o importante é que os alunos

[...] se apropriem de um modo geral de ação relacionado aos processos de criação das *formas cênicas com as ações corporais*; que dominem os processos de composição e decomposição dessas ações no espaço, tempo e peso em sua relação com uma determinada ideia artística.

Ao trabalhar atividades da cultura corporal que possuem a relação de criação de uma imagem artística como centralidade nas aulas de Educação Física, o professor deve organizar o ensino de modo que os alunos criem uma imagem artística de algo e materializem tal imagem em uma determinada forma cênica com as ações corporais. Para isso, os alunos precisam, necessariamente, agir com a relação de composição e decomposição das ações corporais (no espaço, tempo e peso) em conexão a uma determinada intencionalidade comunicativa (a expressão de uma determinada interpretação de ideias ou sentimentos dos alunos). (NASCIMENTO, 2014).

A autora busca dar maior concretude para as relações tratadas até o momento com o exemplo abaixo.

Para que uma “brincadeira de imitação” efetive-se como uma forma concreta do objeto de criação de

uma imagem artística, ela precisa propor como objetivo explícito e deliberado (e assim, como uma ação necessária em sua própria estrutura) o objetivo de *representar as formas das coisas*, sejam elas representadas em suas possibilidades estática ou dinâmica e lírica ou narrativa. É preciso, ademais, representar as formas desse algo tendo em vista produzir essa forma *para o outro* e não apenas para si; tendo em vista certa organização da *apresentação* do conteúdo. (NASCIMENTO, 2014, p. 155, grifos no original).

As formas artísticas das atividades da cultura corporal justificam-se como atividades a serem trabalhadas pedagogicamente nos processos de formação dos sujeitos porque são expressões particulares de determinadas capacidades e conhecimentos humano-genéricos produzidos pela prática social. Portanto, devem fazer parte dos processos formativos dos indivíduos, justamente porque essas atividades sintetizam, em suas estruturas particulares, determinadas capacidades humano-genéricas que devem ser apropriadas pela humanidade (NASCIMENTO, 2014).

A próxima relação essencial das atividades da cultura corporal discutida por Nascimento é o controle da ação corporal do outro. Com o objetivo de demonstrar o desenvolvimento da estrutura dessa relação, a autora se utilizou das atividades da cultura corporal de jogo e de luta, pois, de acordo com a mesma, estas contêm a relação acima citada como o objeto central de sua estrutura.

Nascimento (2014, p. 164, grifos no original) indica que, para se compreender a relação de controle da ação corporal do outro, é preciso identificar que a síntese dos seus elementos internos exige a presença de “*objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo*”.

Entretanto, as atividades da cultura corporal de jogo e de luta, possuem certas particularidades em suas estruturas que promovem o surgimento de novas e diferentes relações. No jogo, o controle da ação do outro se dá predominantemente no espaço; na luta, este controle se dá diretamente no corpo do outro.

Essas relações particulares, porém, não são exclusivas de uma ou outra atividade, ou seja, podem vir a acontecer, ao mesmo tempo, nas atividades de jogo e de luta. Segundo Nascimento (2014, p. 169),



[...] trata-se, às vezes, de uma questão de predominância de uma relação ou de outra. E, para o objeto de controle da ação corporal do outro, trata-se de uma mútua relação entre essas formas particulares de sua manifestação.

Além das relações particulares presentes nas atividades do jogo e da luta, a autora discute outras características a partir das quais a relação de controle da ação corporal do outro se manifesta e se realiza, são elas: as regras, a dinâmica de ataque e defesa, a percepção e análise das situações de jogo e os conhecimentos estratégicos e táticos.

Todas essas características são debatidas por Nascimento na demonstração que faz do desenvolvimento das estruturas das atividades de jogo e de luta. Esse processo, de fato, é imprescindível para a defesa da tese da autora, porém, em nossa dissertação consideramos de maior interesse as considerações que a autora elabora após as discussões dessas características.

De acordo com Nascimento, a compreensão das atividades de jogo e de luta a partir da sua relação essencial de controle da ação corporal do outro promove uma transformação nessas atividades, na qual o jogo e a luta passam a ser mais aquilo que os participantes criam nelas do que aquilo que já está dado pelo conjunto das suas regras.

As estruturas das *atividades* de Jogo e de Luta permitem e mesmo exigem que os jogadores *percebam* as situações de jogo para além daquilo que lhes está dado imediatamente e visualmente; permite e exige que eles percebam essas situações de jogo fundamentalmente *naquilo que essas situações podem vir a ser*, mediante as suas próprias ações no jogo em questão. Marca-se, assim, uma ruptura com as situações imediatamente visíveis de jogo. Trata-se do processo de perceber determinadas condições de jogo que às vezes não são aparentes ou dadas imediatamente, quer pelas suas regras e objetivos, quer pela própria “vivência” em atividades de Jogo ou de Luta. O jogador deve destacar, dentre as muitas situações existentes, aquelas que se apresentam como realmente *essenciais* para o jogo em questão. (NASCIMENTO, 2014, p. 205, grifos no original).

Podemos notar que Nascimento apresenta uma compreensão teórica sobre as atividades de jogo e de luta, por meio da qual percebemos o quão necessário é ultrapassarmos os conhecimentos empíricos sobre uma atividade se pretendemos objetivá-la no seu mais alto nível possível.

Perceber um jogo não apenas naquilo que ele imediatamente nos apresenta mas fundamentalmente naquilo que podemos fazer o jogo ser significa produzir, para si, um novo *conhecimento* sobre o jogo: conhecimentos próprios da dinâmica e da lógica do jogo como uma forma particular de *controle da ação corporal do outro*. E, para isso, para se jogar “no mais alto nível”, é preciso ter a *mediação* de conhecimento no “mais alto nível” sobre o Jogo ou a Luta. (NASCIMENTO, 2014, p. 206, grifos no original).

Para a questão do ensino escolar das atividades de jogo e de luta em uma perspectiva desenvolvimental, o conhecimento teórico das suas relações essenciais caracteriza-se por ser ponto de partida da organização do ensino e ponto de chegada do aprendizado dos alunos. Portanto, como resultado do processo de ensino, os alunos “devem sair com uma nova qualidade de conhecimento relacionado ao Jogo e à Luta, qualidade essa que lhes permite agir melhor, jogar de modo mais autônomo, consciente e, por isso mesmo, *criadoramente*.” (NASCIMENTO, 2014, p. 209, grifos no original). Esse conhecimento, segundo a autora, permitirá aos alunos que não simplesmente reajam diretamente aos estímulos e situações dadas, mas que criem novas situações, antecipando aquilo que o jogo pode ser e agindo de acordo com essa imagem criada para o jogo.

Uma criança brincando de pega-pega em equipes e que domine minimamente os conceitos da estrutura do jogo não “vê” crianças “correndo de um lado para o outro”: vê um time *agindo para pegar* e outro time *agindo para fugir*, isto é, vê ações direcionadas para alcançar o objetivo de jogo. E, se ela domina o próprio jogo, conseguirá ver uma *determinada* ação de perseguição ou

fuga. O mais importante é que ela, ao ver diferente, isto é, ao ver situações de jogo e reconhecer tais situações, possui uma possibilidade muito maior de agir de acordo com essas situações percebidas, criando novas ações a partir delas. (NASCIMENTO, 2014, p. 2011, grifos no original).

Apropriar-se dos conhecimentos teóricos referentes às atividades da cultura corporal, significa ampliar as possibilidades de ação consciente dos alunos na execução das mesmas, ou seja, ampliar sua liberdade.

Segundo Nascimento, a aprendizagem das relações essenciais das atividades da cultura corporal de jogo e de luta é um processo a ser organizado pedagogicamente pelo professor, por meio de tarefas de estudo que conduzam os alunos à apropriação dessas relações e ao seu consequente desenvolvimento humano.

Ainda no capítulo quatro de sua tese, Nascimento buscou discutir e desenvolver a estrutura da relação essencial de domínio da própria ação corporal como objeto central das atividades da cultura corporal de ginástica e de atletismo.

Para Nascimento, as atividades da cultura corporal que possuem uma relação de domínio da própria ação como o objeto central de suas estruturas, como nos casos da ginástica e do atletismo, transformam a ação corporal no objetivo último da ação dos sujeitos, que buscam dominar sua realização até o limite possível, segundo a autora, até a “perfeição”.

A “perfeição”, aqui, é compreendida em um sentido específico: em primeiro lugar, diz respeito ao *domínio* da ação corporal em todas as suas etapas e processos. Não é apenas o resultado final que importa, mas é igualmente necessário dominar os meios para atingir o resultado final, de modo que esses meios passam a fazer parte igualmente do produto. Em segundo lugar, diz respeito a realizá-las nas *máximas possibilidades* para o sujeito que a executa. (NASCIMENTO, 2014, p. 223, grifos no original).

Percebemos que, ao discutir a relação essencial de domínio da própria ação corporal, Nascimento corretamente utiliza o princípio do desenvolvimento humano na atividade humana, defendido pelos autores da teoria histórico-cultural, quando alega que esse desenvolvimento deve acontecer sempre nas suas máximas possibilidades e potencialidades, por meio da apropriação e objetivação de atividades humanas particulares.

Nas atividades específicas de ginástica e atletismo, há uma meta colocada, representada pelo estabelecimento de uma marca para si por meio das ações corporais. Segundo Nascimento (2014, p. 222, grifos no original),

Criar uma *marca* para si não diz respeito apenas a direcionar-se conscientemente à meta geral existente para uma dada ação corporal (uma simples consciência dos fins), mas sim e, sobretudo, a *dominar* essa meta geral na sua relação com a meta concreta ou possível e os meios técnicos que satisfazem tal meta. A marca representa, assim, uma *referência* de *fins* e meios para a ação desse sujeito com a ação corporal da qual ele participa.

O objetivo geral das atividades da cultura corporal de ginástica e atletismo, de acordo com o que apresenta Nascimento, é também o seu motivo. Para a autora, esse motivo é a conscientização, ou o domínio, dos meios possíveis para alcançar a meta, o que permite provocar uma mudança na conscientização da própria meta.

[...] realizar um movimento corporal (por exemplo, o salto) e ainda que esse movimento esteja efetivamente direcionado a um alvo físico determinado (saltar para ultrapassar uma barreira) não é o mesmo que ter o domínio da *ação de saltar* como objetivo geral. Nesse processo de domínio da própria ação corporal, será preciso transformar a meta geral de uma atividade (saltar o mais longe possível) em uma *marca* para si: em uma meta concreta e possível, que cumprirá o papel de referência para a ação do sujeito. (NASCIMENTO, 2014, p. 233, grifos no original).

Dentre as características que Nascimento debate para o desenvolvimento da estrutura da relação de domínio da própria ação corporal estão: a produção de marcas externas – ligadas à atividade de atletismo, na qual a meta está localizada em um tempo, uma distância, um peso, uma velocidade ou um alvo a ser alcançado com as ações corporais – e de marcas internas – ligadas à atividade de ginástica, na qual a meta está localizada em uma determinada forma das ações corporais –; e a relação entre ações e operações no processo de produção de uma marca.

Após a discussão e o desenvolvimento da relação essencial de domínio da própria ação corporal, Nascimento apresenta a seguinte síntese:

Seja qual for essa particularidade na qual o objeto de domínio da própria ação se materializa (como marca interna ou como marca externa), o fundamental é que ele se apresente em suas relações internas e essenciais para os sujeitos: como um processo de criação de marcas para si a partir da relação entre as suas metas possíveis e os meios técnicos capazes de responder a tais metas, organizando as ações dos sujeitos para que *dominem suas próprias ações corporais* dentro das suas máximas possibilidades. (NASCIMENTO, 2014, p. 239-240, grifos no original).

Percebemos, ao estudar essa seção da tese de Nascimento, a clara indicação da autora de que o domínio teórico das próprias ações corporais relacionados aos objetivos de estabelecimentos de marcas, sejam elas internas ou externas, está relacionado diretamente ao domínio do sujeito sobre si mesmo. E esse domínio teórico de si, para nós, significa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos sujeitos. Em outras palavras, significa a humanização dos sujeitos nas suas máximas possibilidades.

Antes de concluir o quarto capítulo de sua produção textual, Nascimento faz algumas ponderações com relação ao ensino da Educação Física na escola e às relações essenciais discutidas. Para a autora, a organização do ensino da Educação Física na escola deve se dar a partir das atividades da cultura corporal. Para tanto, o modo específico a partir do qual se explicitam as relações essenciais e

necessárias dessas atividades nas tarefas de ensino determina, em grande parte, as possibilidades concretas de atuação dos sujeitos, bem como as possibilidades destes se apropriarem dos objetos da cultura corporal.

Conhecer os objetos que constituem as atividades da cultura corporal, e, assim, conhecer as possibilidades de *revelá-los* nas *atividades de ensino*, constitui-se no ponto de partida para o trabalho educativo. Representa a condição inicial e, ao mesmo tempo, o *critério* para que se possa elaborar os *conteúdos* de ensino e as *tarefas* de ensino com as atividades da cultura corporal. (NASCIMENTO, 2014, p. 241).

Segundo Nascimento, a finalidade da Educação Física é contribuir para o processo de constituição das características humano-genéricas em cada indivíduo. Para isso, os professores dessa disciplina precisam conhecer o que há de humano genérico nos fenômenos com o qual a Educação Física se relaciona –as atividades da cultura corporal –, bem como elaborar modos de ação pedagógicos para se ensinar esses conhecimentos.

As características humano-genéricas de que trata Nascimento são precisamente os conceitos teóricos e os modos de ação objetivados nas atividades da cultura corporal, que são sínteses da atividade coletiva construída histórica e socialmente pelos homens.

Diante dessa compreensão, pode-se ressaltar a importância da apropriação desses conhecimentos por cada indivíduo, na medida em que se apropriar deles significa apropriar-se da atividade humana coletiva historicamente desenvolvida; significa inserir-se nessas atividades como sujeitos das mesmas. (NASCIMENTO, 2014, p. 243).

Vale ressaltar neste momento de nossa dissertação que, em nossa compreensão, Nascimento se propõe e consegue desenvolver toda sua tese fielmente fundamentada na teoria histórico-cultural, utilizando-se claramente dos princípios que elencamos no capítulo anterior, dentre os quais destacamos o trato com os conceitos de atividade humana e do pensamento teórico, tendo em vista a produção de outros conceitos

substanciais para a orientação da organização do ensino da Educação Física na escola.

O quinto e último capítulo do constructo teórico de Nascimento foi intitulado “Os objetos de ensino da Educação Física: elementos para a discussão da atividade pedagógica”. Aqui a autora procurou esmiuçar, de maneira mais sistemática, a relação entre os objetos de ensino da Educação Física e a prática pedagógica dessa disciplina.

Para Nascimento, quando se discute sobre objetos de ensino na perspectiva apresentada em sua tese, significa dizer que está se tratando de um trabalho pedagógico organizado fundamentalmente pelo ensino de atividades. Segundo a autora, os objetos de ensino da Educação Física são “*os próprios objetos das atividades da cultura corporal*, denominados aqui de ‘*criação de uma imagem artística com as ações corporais*’, ‘*controle da ação corporal do outro*’ e ‘*domínio da própria ação corporal*’”. (NASCIMENTO, 2014, p. 244, grifos no original). Essas relações se configuram como conhecimentos essenciais-gerais – ou como conceitos teóricos – a serem ensinados na atividade pedagógica da Educação Física, pois sintetizam as relações essenciais-gerais desenvolvidas pela prática social do coletivo dos homens e objetivadas nas atividades da cultura corporal (NASCIMENTO, 2014).

Porém, os objetos de ensino abordados por Nascimento, não se constituem diretamente nos conteúdos de ensino da Educação Física. Eles devem ser tomados como referências para a elaboração dos conteúdos a serem concretizados em atividades particulares da cultura corporal, trabalhados na escola por meio de tarefas de ensino organizadas pelo professor da disciplina.

[...] os conteúdos de ensino de uma disciplina, referem-se a uma dimensão *particular* dos objetos de ensino: a uma particular concretização desses objetos a partir das muitas condições nas quais a atividade de ensino irá transcorrer: das condições estruturais (a dinâmica escolar, os objetivos de ensino, o currículo oficial, os materiais e espaços disponíveis, as relações de trabalho do professor etc.) às situacionais (a série ou idade das crianças, a comunidade na qual se trabalhará etc.). (NASCIMENTO, 2014, p. 246, grifos no original).

A autora defende que o professor precisa se apropriar dos objetos de ensino da Educação Física como parte de sua subjetividade, antes de ensiná-lo aos alunos. Dessa maneira, ele terá condições de recriar intencionalmente, sob a forma de atividades de ensino, as relações com as quais os alunos podem agir com o intuito de reproduzir a estrutura de uma dada atividade da cultura corporal. Isso os levará a se apropriarem das capacidades e modos de ação humano-genéricos materializados nessas atividades organizadas pelo professor (NASCIMENTO, 2014).

Diante da exposição de Nascimento, apesar de não haver a utilização da terminologia “ensino desenvolvimental” por parte da autora, podemos constatar que a prática pedagógica da qual ela se refere está nitidamente orientada pela proposta de ensino elaborada por Davydov.

Encerrando o último capítulo de sua tese, Nascimento afirma que as capacidades e modos de ação humano-genéricos materializados nos objetos das atividades da cultura corporal não são acessíveis aos homens em suas formas mais desenvolvidas apenas mediante uma relação direta com tais objetos. Para se ter acesso e condições de apropriação dessas capacidades por parte dos alunos, é preciso que o professor compreenda as relações essenciais e necessárias que constituem o objeto dessa atividade. Dessa maneira, pode haver a reprodução intencional da atividade e, nesse processo, a transformação da própria atividade. Esse procedimento de transformação da atividade, de acordo com Davidov (1999b), é indispensável para uma organização de ensino na perspectiva desenvolvimental.

A aprendizagem dos conteúdos de ensino da Educação Física requer que os estudantes *joguem, dancem, lutem* etc. Mas para que os sujeitos insiram-se em tais atividades como *sujeitos da atividade* de forma autônoma e consciente, é preciso que eles dominem as formas particulares nas quais o *pensamento teórico* (o modo teórico de conceber o mundo) foram objetivadas nas atividades da cultura corporal. É preciso que os indivíduos ajam nessas atividades para além daquilo que elas imediatamente se apresentam, podendo criar, a partir delas, as condições e situações que permitam torná-las *as suas atividades*. (NASCIMENTO, 2014, p. 248-249, grifos no original).



O conhecimento das relações essenciais-gerais de uma atividade possibilita aos homens utilizarem os modos de ação mais adequados para lidar com essa dada atividade, de modo a reproduzir a sua estrutura e, a partir disso, poder agir conscientemente, direcionando os rumos e processos da atividade em questão. Portanto, conhecer as relações essenciais e necessárias de uma atividade é a base para a sistematização dos *objetos de ensino* de uma dada área, na direção da organização de um ensino que contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. (NASCIMENTO, 2014).

Ao estudarmos a tese de Nascimento, percebemos que a autora consegue desenvolver teoricamente os objetos de ensino da Educação Física, sob a compreensão de que esse é um meio necessário para a explicitação dos critérios e das condições a partir das quais podem ser determinados os conteúdos a serem ensinados e as tarefas de ensino a serem elaboradas numa perspectiva desenvolvimental.

Também podemos destacar a compreensão da autora de que os objetos de ensino da Educação Física representam tipos particulares de atividade humanas. Ou seja, o desenvolvimento do seu trabalho na busca do estabelecimento de conceitos acerca das atividades da cultura corporal não perde de vista a particular ligação destas com o conceito de atividade humana em geral desenvolvido por Leontiev (2004).

Os objetos de ensino da Educação Física de que trata Nascimento, representam relações sociais particulares da esfera das ações corporais, objetivadas pela prática social nos objetos das atividades da cultura corporal. Tais objetos materializam determinadas capacidades humano-genéricas, que precisam ser identificadas e sistematizadas para que possam ser explicitadas intencionalmente na prática pedagógica. Portanto, as relações essenciais-gerais do contexto particular das atividades da cultura corporal (que não perde de vista o seu geral, que é a atividade humana) servem como o núcleo para a organização do ensino por meio de tarefas de estudo.

De acordo com Nascimento (2014, p. 283), o principal valor da sua elaboração teórica encontra-se

[...] na possibilidade que ela nos dá de “sairmos” dessa imediatez em nossas relações com as práticas corporais e de nos colocarmos em um permanente movimento para pensarmos os objetos de ensino da Educação Física como possibilidades

de expressão e materialização da formação humano-genérica dos sujeitos.

De outra forma, poderíamos dizer que a contribuição da produção teórica de Nascimento está, primordialmente, relacionada a nos levar a pensar a Educação Física teoricamente, superando as barreiras empíricas que tão fortemente se apresentam nas práticas pedagógicas cotidianas. Pois, dessa maneira, nós, professores de Educação Física, poderemos contribuir verdadeiramente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos nossos alunos, na verdadeira formação de seres humanos para uma sociedade diferente e superior à que temos atualmente.

### 3.2 EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO FUNDAMENTADO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Nesta seção discorreremos sobre a produção de Miranda<sup>11</sup> para explicitar sua proposta de aplicação de um experimento didático-formativo com bases no ensino desenvolvimental de Davydov.

Optamos em apresentar, de maneira sucinta, alguns pontos essenciais da parte introdutória da tese de Miranda e, também, a parte central da sua obra, para que o leitor possa acompanhar o seu processo de desenvolvimento.

À medida que avançamos no estudo da tese de Miranda, procuramos mostrar certos pontos nos quais os princípios do ensino desenvolvimental são evidentes, como eles são tratados pelo autor naquele momento específico e se estão de acordo com o que apresentamos no capítulo anterior de nossa dissertação.

Lembramos que os princípios aos quais estamos nos referindo são: a atividade humana, o pensamento teórico e a dialética relação entre a organização do ensino e a atividade de estudo.

---

<sup>11</sup> Sempre que o nome de Miranda for citado ou quando for feita uma alusão a este autor neste trabalho, estaremos nos referindo à sua tese de doutorado, intitulada “O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol”, defendida no ano de 2013.

Logo na introdução de sua tese, Miranda (2013, p. 18) esclarece que um dos principais objetivos a serem alcançados com a sua pesquisa é o de

[...] contribuir para o campo da Educação Física, particularmente no ensino esportivo de voleibol com a possibilidade de uma aprendizagem esportiva mais significativa nos aspectos do desenvolvimento das habilidades dos aprendizes para pensar racionalmente as ações do jogo de voleibol e com autonomia.

Para chegar com sucesso a esse objetivo, o autor buscou identificar as possibilidades de ganhos na formação da personalidade dos alunos e no seu desempenho técnico no jogo de voleibol, mediante um experimento didático-formativo desenvolvido sob os pressupostos do ensino desenvolvimental proposto por Davydov. Esse experimento foi constituído por alguns grupos de tarefas de estudo, dentre os quais há o destaque, por parte de Miranda, no grupo em que aparecem os procedimentos, denominados pelo autor de auto-avaliações dinâmicas.

Segundo Miranda (2013, p. 20-21), sua pesquisa buscou

[...] por à prova num experimento didático-formativo o método auto-avaliativo-dinâmico, em que os alunos, após as abstrações que tiveram nas fases iniciais do processo de ensino e aprendizagem, compreendida pela formação dos conceitos preliminares importantes para a prática dos movimentos e pela prática das ações esportivas com consciência, irão desenvolver ações pré-determinadas de autodomínio dos movimentos já estudados com o objetivo de, após cada ação realizada, registrar sistematicamente a sua atuação, conforme os parâmetros estabelecidos previamente.

Miranda inicia o primeiro capítulo de sua tese, intitulado “As exigências da educação contemporânea e o ensino desportivo”, em que expõe o contexto social e cultural da educação atual, na qual as características advindas do modelo de organização social capitalista são muito influentes e incidem sobre as possibilidades de formação humana

por meio do ensino escolar, limitando-as a um conteúdo pautado por conhecimentos empíricos. Como perspectiva para a superação desse quadro, o autor aposta em uma educação escolar fundamentada na teoria histórico-cultural, ou seja, no ensino desenvolvimental.

Com o intuito de discutir o método de auto-avaliação dinâmica adotado para o experimento didático-formativo e aplicado pelo autor em sua pesquisa, Miranda realiza uma abordagem histórica com relação à avaliação, iniciando pelo século XIII com as contribuições de Tomás de Aquino e passando por autores como Comenius, Descartes, Herbart, Dewey e Vygotsky. No âmbito brasileiro, Miranda aponta as contribuições de Luckesi, Vasconcellos, Hoffmann, Demo e Vianna, que pensaram e elaboraram diversas propostas para a problemática da avaliação na escola. Para discutir as práticas avaliativas relacionadas à Educação Física, Miranda traz para o debate as proposições de Souza, Libâneo, Mizukami, Freire, Saviani, Resende, Darido e Coletivo de Autores.

Após esse arcabouço teórico, Miranda destaca o método da auto-avaliação como o mais adequado para ser trabalhado num experimento didático-formativo orientado pelas proposições de ensino de Davydov. O autor opta pela utilização da auto-avaliação por seu caráter formativo, pela sua experiência na aplicação desse método ao longo de sua carreira como treinador de voleibol e por acreditar que a auto-avaliação está em acordo com a ação de avaliação preconizada nas tarefas de estudo do ensino desenvolvimental.

Segundo Miranda (2013, p. 54), para a perspectiva de um ensino desenvolvimental torna-se relevante

[...] desenvolver um experimento didático-formativo no esporte (voleibol), no qual foram utilizados meios auto-avaliativos no processo de ensino e aprendizagem como forma de proporcionar aos alunos uma condição de análise sistemática sobre cada ação realizada, de dar espaço para se criar uma justificativa racional e teórica científica para seu desempenho minimizando, assim, os erros cometidos na realização das ações do jogo. A nosso ver, estes procedimentos estão associados ao desenvolvimento do pensamento teórico (científico) e das capacidades próprias de raciocínio (pensar com autonomia) [...]. Espera-se

que entre a ação realizada e o julgamento quase instantâneo da ação pelo próprio executante (auto-avaliação), haja uma tomada de consciência que envolva o provável problema e a possível solução do mesmo.

Logo em seguida, ainda tratando de seu experimento didático-formativo, o autor afirma que esta tomada de consciência por parte do aluno

[...] deve considerar a base conceitual que ele já possui, mas, se não for suficiente, ele poderá buscar ajuda no seu próprio grupo, que, de certa forma, avalia, também, as ações uns dos outros sob a supervisão do professor mediador do conhecimento. (MIRANDA, 2013, p. 54).

As informações contidas nas citações anteriores provocam-nos algumas reflexões do tipo: o “pensar com autonomia” de que trata Miranda se dá na perspectiva de Davydov, de tornar os indivíduos teoricamente conscientes em sua relação com a realidade, ou apenas conscientes das manifestações empíricas do jogo de voleibol?; a auto-avaliação no experimento de Miranda está presente durante todo o processo da tarefa de estudo, como defende Davydov, ou como uma etapa específica e final desse processo?; o professor é realmente o elemento mediador do conhecimento segundo a perspectiva desenvolvimental, ou essa mediação acontece na atividade proposta e organizada pelo professor? Pretendemos tratar algumas dessas questões mais adiante.

Nesse momento é importante explicitar que, apesar de entendermos como indispensável a consideração da base conceitual que o aluno já possui, principalmente no que tange ao reconhecimento de sua zona de desenvolvimento iminente (ou próximo, ou proximal) e da interação entre seus colegas e professor no processo de apropriação dos conhecimentos, parece-nos que essas condições representam apenas o início do processo de organização de um ensino capaz de levar os alunos a uma verdadeira “tomada de consciência”. Reconhecemos que o ensino também pode proporcionar ao aluno uma conscientização empírica da realidade, entretanto, compreendemos que a verdadeira conscientização sustentada pelo ensino desenvolvimental deve se dar para além dos

conhecimentos que o aluno e o grupo ao qual ele faz parte já possuem. Essa conscientização, na perspectiva desenvolvimental de ensino, só tem razão de ser se acontecer no nível dos conhecimentos teóricos.

Da maneira como Miranda expõe seu experimento didático-formativo há indicativos de que a conscientização do aluno vai estar muito mais condicionada à execução prática de alguns movimentos característicos do voleibol e à comparação dessa execução com as dos demais colegas. Portanto, há indicativos de que o nível de conhecimento posto neste experimento não ultrapassa os limites empíricos, pois não há garantias de que as relações essenciais-gerais, ou seja, que o conhecimento teórico do voleibol – objeto de estudo do autor e do aprendizado dos alunos – terão centralidade.

Na continuidade de sua tese, Miranda realiza um aprofundamento teórico acerca dos fundamentos do ensino desenvolvimental a partir de elementos da educação no mundo contemporâneo e das obras de autores como Vygotsky, Leontiev e Davydov. Segundo Miranda (2013, p. 90), o ensino desenvolvimental

[...] compreende o papel da escola como sendo o de prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental e para torná-los aptos à reorganização crítica dessa cultura.

Em sua produção textual, o autor elenca como fundamentos do ensino desenvolvimental: a formação da consciência, a mediação, a atividade de aprendizagem, a formação de conceitos, a zona de desenvolvimento proximal, o contexto pedagógico do desenvolvimento e a avaliação.

Reconhecemos que os fundamentos apresentados por Miranda foram discutidos de maneira muito competente e, de certa forma, muito próxima ao que apresentamos no segundo capítulo dessa dissertação, no qual apontamos como princípios do ensino desenvolvimental a atividade humana, o pensamento teórico e a dialética relação entre organização do ensino e atividade de estudo. Entretanto, chamou-nos atenção a tentativa do autor de exemplificar as diferenças entre conceitos empíricos e conceitos teóricos (científicos) dentro do contexto de sua pesquisa. Nas palavras de Miranda (2013, p. 69):

Assim, há dois tipos de conceitos que a mente humana pode processar, os conceitos empíricos (do cotidiano) e os conceitos científicos. Exemplificando, quando um adolescente executa um saque no jogo de voleibol, ele provavelmente dirá que foi feito um ato consciente no decorrer da partida, mas, caso ele não saiba explicar cientificamente “como” o fez, isto quer dizer que seus movimentos para o saque ainda não são movimentos conscientemente concebidos. Neste caso, o adolescente só terá consciência na ação de sacar quando o “como”, “o modo de” sacar for objeto de sua consciência. [...] À medida que aumenta consciência sobre o saque, aumenta também a possibilidade de compreendê-lo dentro do jogo de voleibol.

Concordamos com Miranda quando relaciona os movimentos executados pelos alunos sem uma plena consciência com o conhecimento empírico do voleibol. Os alunos, em sua maioria, conseguem executar esses movimentos a partir da reprodução do que conhecem pelas suas experiências cotidianas, sem grandes elaborações teóricas.

Porém, para nós, Miranda comete um equívoco comparando o conhecimento teórico sobre uma atividade – no caso o voleibol – à capacidade de execução e elaboração consciente de uma das ações – no caso o saque – que fazem parte dessa atividade. Não há indicativo algum na teoria do ensino desenvolvimental de que os alunos possam reconhecer e se apropriar das relações essenciais-gerais do objeto de estudo (voleibol) apenas pela capacidade consciente de saberem “como” executar uma determinada ação. Parece-nos que o nível de conscientização ao qual Miranda procura exemplificar a presença dos conceitos teóricos, ainda permanece no nível empírico.

Além disso, utilizamo-nos deste mesmo trecho para apontar outra questão. Ao afirmar que aumentando a consciência do aluno sobre o saque, aumentará também sua possibilidade de consciência dentro do jogo de voleibol, Miranda indica um movimento de aprendizagem dos alunos que vai do particular para o geral. Apesar de haver a possibilidade do aluno ampliar seus conhecimentos das relações entre ações e atividade a partir dessa forma de organização do ensino, esse movimento vai na contramão das contribuições produzidas por Davydov

para o ensino desenvolvimental. Davídov (1988) defende que o ensino desenvolvimental deve se orientar no movimento de apropriação do geral para o particular, ou seja, que as relações essenciais-gerais da atividade devem vir primeiro na organização do ensino para, só então, serem verificadas nas suas particularidades.

Na sequência de sua tese, Miranda encerra o primeiro capítulo abordando algumas questões referentes ao ensino em Educação Física e sobre a formação de habilidades motoras nos alunos, que o autor considerou importantes para fundamentar seu experimento didático-formativo relacionado ao ensino do voleibol.

O segundo capítulo do trabalho de Miranda, que recebeu o título de “O experimento didático-formativo”, buscou explanar o processo de elaboração, aplicação, análise e apresentação dos resultados do experimento didático-formativo desenvolvido em sua pesquisa.

O autor iniciou esse processo pela concepção do que seja um experimento didático-formativo e das suas características pedagógicas, fundamentando-se nas produções teóricas de Davydov. Após, Miranda apresentou uma descrição de sua pesquisa, na qual foram apresentados os participantes (a professora, a monitora e os alunos), o procedimento de análise dos dados obtidos e os objetivos, sintetizados pelo autor em:

Objetivo geral: Aplicação dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental na aprendizagem esportiva, em particular a possibilidade da auto-avaliação-dinâmica no voleibol, mediante um experimento didático-formativo. [...] objetivos específicos: Verificar o movimento didático que acontece entre a professora, o aluno e o objeto diante das atividades propostas no plano de ensino didático formativo e; Investigar a influência da auto-avaliação dinâmica como estratégia de ensino na perspectiva desenvolvimental. (MIRANDA, 2013, p. 117-118).

Ao expor o planejamento de seu experimento didático-formativo, Miranda define os conteúdos a serem trabalhados com os alunos em: a



história do voleibol, o conceito nuclear do voleibol, e os “atributos secundários”<sup>12</sup> para o jogo de voleibol (saque, toque por cima, manchete, cortada e bloqueio). Por meio de tarefas de estudo – chamadas pelo autor como tarefas de aprendizagem – inspiradas e elaboradas a partir das obras de Davydov, Miranda (2013, p. 135) procurou “formar o pensamento teórico no sentido de favorecer o domínio dos procedimentos lógicos referentes às várias formas de se movimentar e de se posicionar corretamente para voar a bola com maestria.”

Complementando sua explanação sobre as tarefas de aprendizagem, Miranda (2013, p. 136) afirma que

O desenvolvimento das tarefas de aprendizagem foi organizado de tal forma que a professora pode [pôde] trabalhar os conteúdos do voleibol separadamente, mas também pode [pôde] desenvolvê-los no contexto do jogo. Isso, para que o aluno percebesse o movimento fragmentado e também o experimentasse na ação de jogar.

Diante destes aspectos relacionados ao planejamento do experimento didático-formativo proposto por Miranda em sua pesquisa que acabamos de destacar, precisamos fazer algumas ponderações.

Primeiramente, entendemos que, ao tratar do conceito nuclear do voleibol numa perspectiva desenvolvimental de ensino, estamos nos referindo às relações internas e essenciais, ao seu princípio geral, no qual aparecem as relações fundamentais de sua gênese e transformação histórica (DAVÝDOV, 1982; LIBÂNEO; FREITAS, 2013). Portanto, o ensino deste conceito nuclear deveria ser trabalhado sempre de forma inicial e jamais separado do processo histórico de evolução do objeto de estudo.

Em segundo lugar, ao enunciar que as tarefas de aprendizagem procuraram formar o pensamento teórico no sentido de domínio das formas de se movimentar e de se posicionar para que os alunos joguem melhor o voleibol, parece-nos que a intenção colocada de

---

<sup>12</sup> Para nós, os “atributos secundários” de que trata Miranda representam as ações e operações presentes no jogo de voleibol.

desenvolvimento do pensamento está limitada ao nível das operações. Ou seja, este desenvolvimento está muito mais determinado pelas formas de reação dos alunos frente a certas condições em busca da efetivação de uma ação da maneira mais competente possível, do que propriamente a uma ampla compreensão do objeto de estudo. Vale destacar que essa ampla compreensão do voleibol a partir de seu conceito nuclear teórico, teria grandes possibilidades de levar os alunos a executarem com “maestria” as ações e operações constituintes dessa atividade.

Por último, Miranda organiza, junto à professora, as tarefas de aprendizagem trabalhando os conteúdos separadamente, levando os alunos a experimentarem os movimentos do voleibol (saque, toque por cima, manchete, cortada e bloqueio) de forma fragmentada e, também, no contexto do jogo. Novamente aparece uma forte tendência de que estes conteúdos foram tratados num movimento de compreensão das características particulares do voleibol, para que posteriormente, através de uma espécie de junção das várias particularidades, pudesse surgir a compreensão das características gerais desta atividade. Lembramos que, conforme afirma Davídov (1988), o ensino desenvolvimental deve ser organizado de forma que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos teóricos (essenciais-gerais), para, a partir deles, compreender como se apresentam e se relacionam com as manifestações particulares do objeto de estudo. Em outros termos, o ensino desenvolvimental trabalha numa perspectiva de apropriação do geral para o particular.

Na tentativa de melhor organizar seu experimento didático-formativo, Miranda divide as tarefas de estudo deste experimento em três diferentes grupos. O grupo de tarefas I inclui os primeiros contatos da professora com os alunos, “as primeiras ações mentais para o desenvolvimento da capacidade de generalização do pensamento e a determinação do conceito nuclear dos objetos de estudo.” (MIRANDA, 2013, p. 143). No grupo de tarefas II “foi focado consistentemente o ensino dos conteúdos de voleibol: saque, manchete, toque por cima, cortada e bloqueio.” (MIRANDA, 2013, p. 158). Já no grupo de tarefas III, o autor descreve as tarefas avaliativas desenvolvidas no experimento didático formativo, denominadas na sua pesquisa de auto-avaliação-dinâmica.

No grupo de tarefas I, Miranda aborda a metodologia adotada para os primeiros encontros com os alunos e define uma estrutura básica

a ser aplicada na grande maioria das aulas do experimento. Essa estrutura fora composta de exercícios de alongamento e aquecimento, seguidos de determinado conteúdo específico que ocuparia a centralidade da aula e variaria de acordo com o grupo de tarefas que estavam sendo tratadas em cada momento do experimento. Este conteúdo, segundo o autor, seria trabalhado por um viés científico, buscando alcançar um desenvolvimento mental nos alunos.

Como já apontamos anteriormente, parece-nos que o desenvolvimento mental nos alunos indicado por Miranda remete a uma conscientização no nível das manifestações empíricas acerca da importância da preparação das condições orgânico-fisiológicas para a prática das ações e operações organizadas pela professora, e não ao desenvolvimento pretendido, em uma proposta desenvolvimental de ensino, das funções psíquicas superiores em nível teórico.

Miranda continua a descrição do seu experimento didático-formativo destacando que, num primeiro momento do grupo de tarefas I, os exercícios de alongamento e aquecimento tiveram a centralidade da aula, pois, conforme o autor, “era importante que os alunos percebessem como aquela atividade se inteirava com o jogo de voleibol”, por isso “a professora atribuiu um significado científico que justificava a realização de alongamentos antes dos exercícios de voleibol (prevenção de lesões, elevação da temperatura corporal, da frequência cardíaca etc.).” (MIRANDA, 2013, p. 145).

Além dos exercícios de aquecimento e alongamento, tiveram centralidade no grupo de tarefas I os jogos de “voleiçol” e do “quadrado”; a brincadeira de “pique-pegas”; e a experiência de martelar um prego. Em cada uma das tarefas trabalhadas, a professora explicava inicialmente o problema a ser resolvido e as regras que os alunos deveriam seguir para alcançar os objetivos propostos. Durante a execução da tarefa a professora incentivava os alunos a refletirem sobre suas atitudes por meio de perguntas do tipo: “Qual é o objetivo da tarefa?”, “Qual é a melhor estratégia para atingir os objetivos?”, “Por que uma equipe está marcando muito mais pontos que a outra?”, etc. Tais questionamentos intentavam pôr em discussão as situações decorrentes da execução das ações e operações envolvidas na tarefa, para que os alunos “com a ajuda da professora chegassem ao modo mais racional e eficaz de se jogar”, despertando nos mesmos “a busca pela explicação lógica e racional para os eventos percebidos na atividade em desenvolvimento.” (MIRANDA, 2013, p. 148).

Outro ponto central para Miranda, nesse grupo de tarefas I, foi a busca da formação do conceito nuclear do voleibol.

Sem o conceito nuclear do voleibol, organizado e consciente na mente dos alunos, não poderíamos ir adiante no desenvolvimento das tarefas de aprendizagem. O desconhecimento do conceito nuclear envolvido no jogo de voleibol e seus atributos secundários representariam a didática do “fazer por fazer”, perdendo, assim, a oportunidade de explorar os raciocínios lógicos que foram desenvolvidos socialmente e culturalmente ao longo da história do voleibol. (MIRANDA, 2013, p. 152-153).

Na sequência, o próprio autor define que

[...] o jogo de voleibol que foi trabalhado na pesquisa, desenvolvido pela professora e assistido pelo pesquisador, se refere a um entendimento consensual, entre ambos, sobre o que seria representativo diante dos motivos dos sujeitos e dos objetivos da investigação. Portanto, o voleibol tratado faz referência ao jogo que existe desde os primórdios da humanidade e que foi desenvolvido justamente para satisfazer uma necessidade primária das pessoas, o movimento. Jogo esse que foi sendo popularizado, estudado e aperfeiçoado juntamente com a evolução do conhecimento. (MIRANDA, 2013, p. 156).

Apesar dos trechos citados suscitarem uma série de indagações<sup>13</sup>, vamos nos ater na questão de o autor, mesmo situando o voleibol num contexto sócio-histórico, não explicitar de fato qual o seu conceito

---

<sup>13</sup> O jogo de voleibol existe desde os primórdios da humanidade ou tem uma origem muito mais recente com o advento do capitalismo, principalmente no século XIX junto ao desenvolvimento de grande parte dos esportes praticados na atualidade? A função social do jogo é a satisfação da necessidade de movimento das pessoas ou tem outras finalidades mais prioritárias?

nuclear. Não aparecem as relações essenciais-gerais – o conhecimento teórico – que permitem a elaboração e organização de conteúdos objetivos, capazes de levar os alunos ao desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores para além das manifestações meramente empíricas dos objetos.

Além disso, podemos identificar outros elementos interessantes para o debate nessas primeiras tarefas apresentadas. Inicialmente parece-nos que o principal objetivo do pesquisador e da professora era fazer com que os alunos se apropriassem muito mais do método desenvolvimental do que propriamente do conteúdo teórico relacionado ao voleibol.<sup>14</sup> Alegamos isso com base no foco que a professora dá aos questionamentos feitos aos alunos, levando-os a compreender que o conteúdo externo de qualquer atividade deve ser apropriado da maneira mais consciente possível, sem necessariamente trazer as relações essenciais-gerais do voleibol nesse processo.

Outro ponto que nos leva a essa afirmação é que nem todas as tarefas desenvolvidas pela professora possuem as mesmas relações essenciais-gerais do jogo de voleibol, como é o caso da experiência de martelar um prego e dos exercícios de aquecimento e alongamento. E, mesmo no caso daquelas tarefas que possuem as relações essenciais-gerais do jogo de voleibol – a brincadeira de “pique-pega”, e os jogos de “voleiçol” e do “quadrado” –, as próprias relações não são tratadas com centralidade.

Lembramos que, como referencial para a definição das relações essenciais-gerais, adotamos as contribuições propostas por Nascimento (2014) e apresentadas na seção anterior. Segundo a autora:

As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as relações as quais nomeamos de *criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal*. Essas são as relações essenciais no

---

<sup>14</sup> Compreendemos que, para o ensino desenvolvimental de Davydov, a apropriação do método já traz consigo o modo geral do conceito a ser apropriado, entretanto parece-nos haver indícios de que, no experimento de Miranda, essa separação aconteça em alguns momentos.

âmbito da prática corporal em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física. (NASCIMENTO, 2014, p. 42, grifos no original).

Das relações essenciais-gerais das atividades da cultural corporal desenvolvidas por Nascimento (2014), a que se caracteriza por ser a dominante no jogo de voleibol é a relação de controle das ações corporais do outro. Já as ações que decorrem dessa relação e que compõem todo e qualquer jogo, estão ligadas “à criação de ações opositivas *no/pelo espaço* (conquista e/ou proteção do espaço).” (NASCIMENTO, 2014, p. 167, grifos no original).

Portanto, independentemente de Miranda ter ou não a possibilidade de acesso às contribuições de Nascimento (2014), o seu experimento didático-formativo, no que tange às tarefas que compõem o grupo I, busca uma maior aproximação dos alunos com alguns aspectos pontuais presentes no método de ensino desenvolvimental e com a criação de necessidades nos alunos para esse tipo de ensino, do que propriamente com os conhecimentos teóricos do objeto de estudo.

No grupo de tarefas II do experimento didático-formativo, de acordo com Miranda (2013, p. 158),

[...] foi focado consistentemente o ensino dos conteúdos do voleibol: saque, manchete, toque por cima, cortada e bloqueio. O processo de aprendizagem considerou a formação dos conceitos nucleares dos fundamentos a partir dos atributos principais do jogo de voleibol.

Diante dessas primeiras informações, antes de avançarmos no estudo do segundo grupo de tarefas, precisamos debater alguns pontos que julgamos fundamentais. Miranda claramente faz a equivalência entre “saque, manchete, toque por cima, cortada e bloqueio” e os “fundamentos do voleibol”. Temos dúvidas quanto a essa relação, pois – mesmo reconhecendo a larga utilização do termo “fundamentos” no ensino esportivo contemporâneo – parece-nos que os fundamentos de uma atividade são as suas relações essenciais-gerais e não as ações e operações particulares presentes na mesma. A despeito das ações e operações particulares do voleibol (saque, manchete, toque por cima,

cortada e bloqueio) constituírem-se inegavelmente como conteúdos importantíssimos a serem tratados no ensino do voleibol, elas, por si mesmas, não explicam fundamentalmente (teoricamente) o que seja essa atividade.

Outra questão que apontamos com relação ao trecho anteriormente citado, é a afirmação de Miranda que a formação dos conceitos de saque, manchete, etc., se dará, no seu experimento, a partir dos “atributos principais do jogo de voleibol”. Como enunciado anteriormente, há indicativos de falta de concretude teórica na definição do “conceito nuclear” da própria atividade de voleibol, portanto, há também grandes possibilidades que os demais conceitos gerados a partir deste sejam teoricamente deficitários.

Seguindo com as explanações acerca do ensino do voleibol no grupo de tarefas II, Miranda (2013, p. 158) adota um método que

[...] consiste em aprender um fundamento de cada vez e depois ir associando um ao outro até chegar ao jogo. Portanto, neste experimento didático formativo o nosso intuito foi de desenvolver no aluno um modo racional de pensar e agir a partir da formação do conceito elaborado sobre um objeto de estudo, neste caso entendemos que trabalhar os conteúdos separadamente favoreceria este processo.

Novamente indicamos que, pela exposição de Miranda, as tarefas do segundo grupo do seu experimento didático-formativo também promovem um ensino a partir das características particulares do objeto de estudo, o que induz a definição de suas características gerais. Como já dissemos, segundo Davídov (1988), no ensino desenvolvimental as características particulares devem ser deduzidas das características gerais teóricas.

Para o ensino dos conteúdos do voleibol, Miranda e a professora participante do experimento didático-formativo dividem as tarefas do grupo II na seguinte sequência: aprendizagem do saque por baixo, da manchete, do toque por cima para frente, da cortada e do bloqueio. A escolha desta sequência se deu, pois, costumeiramente, ela representa a ordem em que essas ações são executadas no jogo de voleibol.

Pelo fato da professora utilizar uma mesma maneira para ensinar as cinco diferentes ações listadas, discutiremos apenas o ensino da

primeira (o saque). O estudo desta, apesar das evidentes nuances entre os conteúdos das ações, será suficiente para a nossa análise.

No intuito de preservarmos a elaboração teórica de Miranda e de não deturpar as ideias do autor, utilizaremos de suas próprias palavras para a exposição da maneira como foi trabalhado o ensino do conteúdo “saque”. Pedimos desculpas ao leitor pela longa citação direta a seguir, porém entendemos que esta seja a maneira mais coerente para que possamos continuar com nossas ponderações.

A professora partiu do princípio que o aluno deveria conseguir sacar com autonomia e com a capacidade de justificar os seus atos no plano teórico. Assim, especificando melhor era preciso estudar com os alunos, por exemplo, como a bola se comporta quando recebe voleios em diferentes posições em relação ao seu centro de massa, considerando que este conhecimento é determinante do domínio que ele terá do ato de colocar a bola em jogo. Como o aluno deve se posicionar em relação ao golpe que vai empreender na bola em função da sua intenção de força, direção e trajetória de saque. Neste caso, a premissa básica é que a apropriação deste objeto de estudo dará mais propriedades para o aluno analisar seus movimentos e também lhe conferirá mais sustentação teórica para emitir juízos sobre outras ações do jogo a partir dos conceitos de como uma bola se movimenta em relação a ação que é empreendida sobre ela. Portanto, numa linguagem acessível e pertinente ao objeto da investigação a professora visava disponibilizar aos alunos um aporte teórico que os possibilitasse intermediar as suas próprias ações durante o aprendizado. Por exemplo, a compreensão dos movimentos da bola considerando a aplicação das leis dos movimentos aplicadas, a força gravitacional (queda livre), centro de gravidade dos corpos (aluno/bola), princípios da cinética, propriedades dos materiais (bolas, pisos, calçados etc.) enfim, conhecimentos que serão importantes para o aluno perceber e decidir sobre de qual forma deve movimentar seu corpo em relação à bola e ao contexto do jogo.



Algumas questões sobre o saque foram mais pontuais. A professora conclui em troca de vivências com os alunos que existem pelo menos quatro tipos de saques muito utilizados pelos jogadores em todo o mundo. O saque tipo “viagem”, mais utilizado pelos jogadores em estado de desenvolvimento mais avançado e que tem como maior característica a potência (força com velocidade); o saque tipo “tênis” e o saque “balanceado” são mais utilizados nos níveis intermediários de desenvolvimento; e o saque “por baixo” que é um saque mais pedagógico onde o aluno vai desenvolver uma maior noção tática da aplicação do saque dentro do jogo. [...] Portanto, é o saque ideal para começar o aprendizado. (MIRANDA, p. 160-161).

Após, a professora colocou os alunos para experimentarem uma grande variedade de possibilidades de execução da ação de saque. Ao mesmo tempo em que ocorria a experimentação, a professora utilizou de uma série de indagações aos alunos acerca dos movimentos de saque que executavam, incentivando-os a refletirem sobre os objetivos e as maneiras mais eficazes de efetuar essa ação. Conforme Miranda (2013, p. 162-163), essa experimentação tinha como finalidade principal

[...] estimular o aluno a perceber as diferentes sensações das variações de movimentos, podendo levá-lo a refletir e analisar sobre qual seria o movimento mais pertinente para sacar mediante a base teórica que vinha sendo construída na ‘cabeça dele’, ou seja, a sua base sobre a relação com a bola de voleibol. [...] Portanto, se espera que com as experimentações o aluno consiga estabelecer o máximo de relações possíveis entre o referencial teórico que ele possui e o meta-nível criado para ele atingir. Este processo deverá resultar, ou na descoberta do caminho lógico sistematizado pela ciência, ou em novos problemas, novos objetos para a apropriação dele.

A proposta do experimento didático-formativo elaborado por Miranda foi a de ensinar a atividade de voleibol numa perspectiva

desenvolvimental. Porém, averiguamos que esta proposta caracterizou-se pelo ensino das relações particulares da atividade de voleibol com o intuito de alcançar suas relações gerais e que essas relações, infelizmente, não ultrapassam as manifestações empíricas do jogo. Nossa afirmação se dá a partir da percepção que tivemos de que a base teórica e as experimentações dos alunos atingirão um significado máximo na aprendizagem do próprio saque e não na compreensão das relações essenciais-gerais do jogo de voleibol.

Entretanto, chamou-nos a atenção o fato de que, ao nos depararmos com o esforço de elaboração e aplicação com o qual foi trabalhado o conteúdo “saque”, percebemos que, se a ação de saque fosse tomada como a “atividade”<sup>15</sup> a ser ensinada – e não o voleibol –, parece-nos que esta proposta estaria mais próxima da perspectiva de um ensino desenvolvimental.

Obviamente, compreendemos que numa perspectiva desenvolvimental as particularidades jamais podem se apresentar isoladas das relações gerais do objeto de estudo e, portanto, não faria sentido o ensino de saque de voleibol desvinculado do ensino do próprio jogo de voleibol. Assim, mesmo reconhecendo que se a intenção de Miranda fosse o ensino do “saque” como objeto da atividade, este conteúdo ainda seria trabalhado em uma perspectiva empírica, pois o autor não apresenta uma conceituação teórica dessa particularidade do jogo de voleibol.

Apesar de todas essas considerações, entendemos como importante a valorização da tentativa de Miranda em aplicar um método de ensino organizado a partir das suas conclusões acerca da proposta de ensino desenvolvimental de Davydov.

Parece-nos, a princípio, que se a ação de saque ocupasse o lugar do objeto da atividade, haveriam indicativos de que algumas ações e operações propostas pelo autor se aproximariam das ações de estudo que compõem a tarefa de estudo elaborada por Davidov (1999b).

O ato de sacar é reconhecido pelo autor como uma construção humana histórico-social que possui um conteúdo teórico a ser

---

<sup>15</sup> Utilizamos o termo atividade entre aspas, pois entendemos que a atividade em que deve acontecer a apropriação do voleibol na escola é a atividade de ensino organizada pelo professor.

apropriado conscientemente para que possa ser utilizado pelos alunos com autonomia. Aqui verificamos que o conteúdo “saque” está colocado como produção cultural e que deve, assim, fazer parte do repertório intelectual do aluno, contribuindo para o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores. Entendemos que esse desenvolvimento não é possível no nível empírico, porém percebemos a tentativa que o autor promove de relacionar o conteúdo “saque” com outros conceitos necessários para melhor compreendê-lo, como àqueles condizentes com o instrumento de jogo (a bola), com o ambiente e com o próprio corpo do aluno.

Depois de trabalhar com os aspectos mais amplos da ação de saque, a professora busca que os alunos reflitam sobre os aspectos particulares dessa ação na prática do voleibol contemporâneo, demonstrando as condições e relações que estão ligadas a cada uma dessas particularidades, para além da sua mera execução.

É proporcionado aos alunos que vivenciem a execução da ação de saque de diversas maneiras possíveis para que possam, a partir dos conhecimentos já apropriados, perceberem quais as melhores formas de executá-la, ou até mesmo de criar novas formas de execução para atingir os seus objetivos.

Também podemos notar a dedicação da professora com o aprendizado dos alunos ao fazer questionamentos do tipo: “Qual a finalidade do saque no voleibol?”, “Como o saque pode favorecer a capacidade de jogo de uma equipe?”. Com essas atitudes, a professora busca levar os alunos a elaborarem respostas que não podem ser dadas de maneira direta e imediata, mas somente através de uma certa elaboração intelectual. Percebemos um indício que remete ao conhecimento das relações essenciais-gerais do jogo de voleibol. Porém, como o ponto de partida da organização desse ensino é equivocado, a possibilidade da sequência do desenvolvimento das ações e operações também ser equivocada é quase inevitável.

O desenvolvimento dos demais conteúdos do voleibol elencados para o experimento didático-formativo de Miranda (manchete, toque por cima, cortada e bloqueio) se deu de maneira muito semelhante ao desenvolvimento do conteúdo “saque”.

Apesar do experimento de Miranda conduzir um ensino de voleibol muito mais rico e substancial do que costumeiramente presenciamos no âmbito escolar, no nosso entendimento, faltou ao autor explicitar claramente quais as relações essenciais-gerais de cada um dos

conteúdos trabalhados no grupo de tarefas II. Em outras palavras, faltou ao autor definir o conceito teórico que objetivava ser apropriado pelos alunos em cada um dos casos.

Mais à frente em sua tese, Miranda confirma nossas impressões de que o seu experimento didático-formativo talvez tenha servido mais positivamente no sentido de aproximar e familiarizar os alunos com algumas características do método de ensino aplicado, do que conduzir os alunos à apropriação dos conceitos verdadeiramente teóricos envolvidos.

Pudemos constatar que a repetição sistemática de um modo de ensinar, preservando os seus conceitos fundamentais, favorece o processo de assimilação deste modo em específico. Assim, percebemos que à medida que a professora iniciava o processo de ensino de um novo conteúdo, nos mesmos moldes já utilizados em outros conteúdos, os alunos demonstravam um comportamento menos relutante, pois, já era algo conhecido. Os motivos dos alunos começavam a se entrelaçar com os motivos do processo de ensino. (MIRANDA, 2013, p. 165).

Para nós, no segundo grupo de tarefas do experimento didático-formativo elaborado por Miranda, o surgimento de novas necessidades nos alunos para a aquisição de conhecimentos mais complexos e que envolviam mais do que a simples repetição de movimentos, por vezes esteve em destaque. De acordo com o Miranda (2013, p. 182), o desenvolvimento das tarefas procurou “potencializar a motivação dos alunos, fazendo com que eles, ao se depararem com os novos objetos de estudos, conseguissem refinar as suas necessidades pelo estímulo desenvolvimental que a atividade proporcionava.”

Entendemos esse fato como uma contribuição importante, afinal a criação de novas necessidades nos alunos é um dos objetivos do ensino desenvolvimental e uma premissa para o avanço qualitativo das suas funções psíquicas superiores. (DAVIDOV, 1999b).

Com o passar do tempo, eles [os alunos] começaram a se sentir dentro do voleibol e não mais fora do voleibol como eles pareciam se sentir quando iniciaram no experimento. O aluno por si

só passou a se sentir compromissado com a possibilidade de teorizar sobre o voleibol... (MIRANDA, 2013, p. 178).

No terceiro e último grupo de tarefas, Miranda descreve as tarefas avaliativas do seu experimento didático-formativo, caracterizadas como propostas de avaliação formativa, sob a denominação de auto-avaliações dinâmicas.

Segundo Miranda, o procedimento auto-avaliativo dinâmico pretendeu ajudar o aluno a interiorizar os modos de pensar, de raciocinar, de investigar e de atuar que foram ensinados durante o experimento didático-formativo. Nas auto-avaliações dinâmicas, foram observados nos alunos a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, o desenvolvimento das capacidades próprias de raciocínio e a interiorização de ações mentais.

Os fundamentos para a organização das auto-avaliações dinâmicas foram “a ideia de zona de desenvolvimento proximal de Vygotski, a atividade externa de Leontiev e a atividade interna de Davidov.” (MIRANDA, 2013, p. 185). Essas avaliações foram aplicadas ao término do ensino de cada um dos conteúdos (saque, manchete, toque por cima, cortada e bloqueio), consistindo em três etapas denominadas de “1º Momento”, “Mediação” e “2º Momento”.

Segue abaixo, nas palavras de Miranda, a descrição de cada uma das etapas. Gostaríamos novamente de pedir desculpas ao leitor pela longa citação direta a seguir, mas preferimos manter a integridade da explanação de Miranda acerca da sua obra neste momento, para que, posteriormente, possamos melhor discutí-la.

No “1º Momento” do processo de auto-avaliação dinâmica (20 minutos) o aluno expressava a sua capacidade de realização do conteúdo do jogo diante do referencial teórico e prático que ele tinha conseguido compreender e se apropriar até aquele momento. Para nós a primeira etapa das atividades de auto-avaliação representava o nível de desenvolvimento real do aluno sobre o conteúdo a ser observado, onde ele deveria se empenhar e conseguir mostrar o seu desenvolvimento. A etapa seguinte considerada por nós como “Mediação”, se refere exatamente ao processo de mediação por intermédio das

atividades externas que a professora provocava no triângulo didático formado entre ela, os alunos e o objeto em análise, cujo direcionamento das atividades se dava a partir dos resultados observados e registrados na dinâmica de auto-avaliação. Esta mediação do conhecimento visava mais precisamente deslocar o aluno [do] seu nível de desenvolvimento real para [seu] nível de desenvolvimento potencial por meios didáticos que incluía reflexões, análises, provocações, ou seja, a criação de novas ações mentais significativas sobre o objeto – atividade interna – que pudesse de imediato ser utilizada na superação das dificuldades observadas. Portanto, o “2º Momento” do processo de auto-avaliação dinâmica que sucedia o processo de mediação, representava a possibilidade de observar o aluno na busca do seu desenvolvimento, tendo em vista a elevação do nível de ações mentais decorrentes das vivências que a professora acabara de promover na forma de atividades intra grupo e entre os sujeitos. (MIRANDA, 2013, p. 185-186).

Diante do exposto, há indicativos de que as tarefas do terceiro grupo não diferem fundamentalmente das tarefas desenvolvidas no grupo II do experimento didático-formativo. Afinal, o objetivo das tarefas e as ações desenvolvidas em ambos os grupos foi o de elevar a capacidade mental dos alunos com relação a um determinado conteúdo, que permaneceu no nível dos conhecimentos empíricos. Além disso, a compreensão de Miranda sobre mediação parece-nos equivocada, pois, de acordo com a perspectiva desenvolvimental, a mediação está colocada justamente na proposição e execução das tarefas de estudo.

Percebemos que o diferencial entre as tarefas dos dois grupos está no fato que, no grupo III há um maior aprofundamento no aprendizado de cada um dos conteúdos trabalhados, o que é coerente, pois neste momento do experimento os alunos já possuíam uma amplitude intelectual muito maior acerca dos conteúdos do que no início dos trabalhos do grupo II.

Apesar disso, percebemos que o “1º Momento” e o “2º Momento” de cada uma das auto-avaliações dinâmicas ainda estavam muito ligados à execução correta dos movimentos do jogo de voleibol

referentes ao conteúdo tratado. Assim, mesmo com os esforços desenvolvidos na etapa da “Mediação”, observamos que estas tarefas, apesar de avançarem no ensino dos conteúdos do voleibol, ainda permaneceram fortemente ligadas às manifestações empíricas deste jogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma análise do panorama do debate sobre a situação educacional brasileira atual, deduzimos que há uma forte tendência da abordagem de conhecimentos estar orientada primordialmente ao saber fazer da prática e com pouca articulação ao saber teórico-científico. Os conhecimentos tratados no âmbito escolar encontram-se identificados aos conhecimentos cotidianos, que valorizam as formas de percepção e pensamento próprias das práticas cotidianas. Essa situação implica no empobrecimento das diversas relações que compõem o ensino escolar, limitando-as às suas manifestações empíricas.

Entendemos que o contexto em que a educação escolar está sendo reproduzida é determinado por uma ideologia social dominante de interesse burguês, que pretende preparar os homens para a resolução de problemas concretos de uma realidade imediata, limitada às necessidades primárias de sobrevivência, muito mais ligadas às atividades da esfera da vida cotidiana dos homens.

Temos consciência de que a situação atual da educação brasileira é constituída por influências e interferências de várias esferas da sociedade e que, portanto, uma exclusiva e pontual mudança no seio do próprio sistema educacional não é suficiente para levar a sociedade a uma profunda transformação e superação das suas relações.

Entretanto, consideramos que sem uma radical mudança na educação, orientada por um conhecimento produzido a partir de uma perspectiva fundamentada na ontologia marxista, a transformação e superação das relações atualmente postas também não será possível. Defendemos que a educação é uma das possibilidades para contribuição na condução dos indivíduos à consolidação do seu máximo desenvolvimento como seres sociais, ou seja, como seres humanos.

A educação escolar tem um papel insubstituível no que diz respeito à formação humana, ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos sujeitos por meio do pensamento teórico concreto. Consideramos que a função da escola é a elaboração das condições para que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, objetivando a sua máxima humanização. Porém, esta função não tem a possibilidade de se efetivar plenamente se exercida na centralização do saber advindo das esferas do cotidiano, do imediatamente perceptível e acessível, em outras palavras, no nível empírico das relações dos homens com a realidade.



O conhecimento desenvolvido empiricamente na esfera cotidiana da vida humana possibilita uma formação humana limitada à adequação e ao conformismo dentro das condições sociais já existentes, sem a perspectiva da efetivação de uma emancipação humana plena e de uma transformação radical das condições sociais que perspectivem a produção de uma nova e diferente organização social, diferente e superior ao capitalismo.

Não temos dúvidas de que a formação humana que defendemos só pode ocorrer por meio de todo um complexo processo de transformação das relações sociais, que não se resumem e nem podem ser deixadas a cargo unicamente da educação escolar. Porém, para haver a possibilidade de efetivação dessa formação, é preciso que a educação escolar colabore de maneira decisiva nesse processo.

Compreendemos que a educação deva ser uma possibilidade de contribuição para a formação de indivíduos conscientes e livres. Essa é a formação que queremos para todos os seres humanos. No entanto, também sabemos que a educação escolar encontra, hoje, enormes barreiras quando se propõe a trabalhar nesse sentido. Por isso, defendemos uma proposta de educação escolar orientada por uma concepção materialista histórico-dialética, pois, para nós, essa concepção é o que a humanidade já produziu e tem à disposição de mais avançado para a compreensão da realidade social. Essa proposta está sintetizada no ensino desenvolvimental, que se estrutura sobre uma base teórico-metodológica que reúne princípios psicológicos da teoria histórico-cultural.

A proposta de ensino desenvolvimental é aquela que mais concretamente sustenta a possibilidade de contribuir para uma formação humana consciente, livre e emancipadora, pela via da educação escolar. Portanto, um ensino desenvolvimental para a Educação Física, no atual panorama de produção de conhecimentos desenvolvidos, é o caminho mais consistente para que as especificidades concernentes à essa área possam ser transmitidas aos alunos a partir de uma perspectiva que eleve o reconhecimento e a compreensão das suas relações com o real para além das suas manifestações empíricas.

No decorrer de nossa pesquisa, notamos que o ensino desenvolvimental ainda carece de amplos estudos e debates, principalmente no que tange à sua aproximação com a área de conhecimento da Educação Física. Em decorrência disso, estudamos e analisamos produções bibliográficas que se propuseram a fazer

aproximações da proposta de ensino desenvolvimental com a disciplina de Educação Física escolar, nas quais discutimos e explicitamos os principais elementos que sustentam o ensino desenvolvimental.

Ao trazermos à tona os fundamentos de uma proposta de ensino desenvolvimental, pudemos elaborar três temas orientadores para as análises das teses em questão – Nascimento (2014) e Miranda (2013) – e, conseqüentemente, para a melhor compreensão dos avanços apontados pelos seus autores na contribuição da ampliação do debate e do esclarecimento desse tema para a área da Educação Física.

O primeiro dos temas orientadores oriundos dos princípios do ensino desenvolvimental estudados foi a atividade humana. Abordamos esse conceito a partir da fundamentação materialista histórico-dialética e da teoria histórico-cultural, principalmente no que diz respeito às contribuições teóricas de Leontiev (2004). A partir das produções deste autor, demonstramos os elementos que compõem a estrutura da atividade, bem como a dinâmica inter-relação presente nesses elementos. Tratamos do processo de internalização da atividade externa, ou seja, da apropriação, pelo homem, da cultura já produzida pela humanidade, que lhe permite complexificar sua própria atividade, desenvolvendo e ampliando a sua condição humana. Aproximamos a compreensão do conceito de atividade humana aplicado ao ensino escolar, considerando-o como o modo mais adequado e capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores nos alunos.

Na tese de Nascimento, percebemos que a autora se apropriou e utilizou de maneira correta o princípio da atividade humana. Exemplo disso é a maneira como a autora compreendeu a relação desse princípio com o desenvolvimento humano, quando explicitou que a ação corporal humana faz parte do conjunto das atividades humanas caracterizadas pela cultura corporal e que as relações de criação de uma imagem artística com as ações corporais, de controle das ações corporais do outro e de domínio das próprias ações corporais – as relações essências-gerais, ou seja, os objetos de ensino da Educação Física propostos pela autora – são responsáveis por dar sentido a essa ação corporal. A partir dessas relações, é que se torna possível estabelecer os motivos e os objetivos da ação, em consonância com a atividade social da qual ela faz parte. Também verificamos a apropriação do princípio da atividade humana por Nascimento, quando considera a natureza cultural dos objetos de ensino da Educação Física, sob a compreensão de que a

cultura é um produto da vida e da atividade social do ser humano e quando defende a Educação Física como produção cultural humana.

Ao abordarmos a tese de Miranda, percebemos que o experimento didático-formativo que o autor aplica durante sua pesquisa, que foi elaborado a partir da proposta de ensino desenvolvimental, apresenta equívocos. Um deles evidencia-se na sua afirmação de que ao desenvolver a consciência do aluno sobre o saque, sua possibilidade de consciência sobre o jogo de voleibol também estaria mais desenvolvida. Miranda indicou um movimento de aprendizagem dos alunos que vai do particular para o geral, ou seja, que vai na contramão das contribuições produzidas por Davydov para o ensino desenvolvimental, a partir do princípio da atividade humana, de que a atividade de ensino deve propiciar aos alunos, em sua atividade de estudo, a apreensão das relações gerais dos objetos. Lembramos que Davídov (1988) defende o ensino desenvolvimental orientado pelo movimento de apropriação do geral para o particular, em outros termos, que as relações essenciais-gerais da atividade devem vir primeiro na organização do ensino, pois isso possibilitará, aos estudantes, compreenderem os significados sociais expressos nas suas particularidades.

O segundo tema orientador de nossa pesquisa foi o conceito de pensamento teórico. Estudamo-lo na sua relação com o pensamento empírico, elencamos suas semelhanças e diferenças no que tange aos processos pelos quais o pensamento se movimenta, ou seja, aos processos de abstração, generalização e formação de conceitos. Explicitamos os diferentes níveis e limites de relação do homem com a realidade, possibilitados por cada um desses dois tipos de pensamento e suas consequências no desenvolvimento dos indivíduos. Verificamos que, para uma proposta de ensino desenvolvimental, o nível de pensamento requerido é o teórico, pois o objetivo deste ensino é o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos. No contexto escolar esse desenvolvimento é possibilitado nas atividades em que o pensamento teórico-científico tem centralidade.

De acordo com Davídov (1988), no processo de apropriação dos conhecimentos científicos o conceito teórico deve preceder ao ensino das formas particulares. O professor deve organizar o ensino para que os alunos possam se apropriar do conceito teórico e utilizá-lo como uma base genética geral para a análise dos casos particulares.

Com relação ao princípio do pensamento teórico, percebemos que Nascimento apropriou-se corretamente do mesmo. A autora apresentou-

o como centralidade na sua pesquisa ao explicitar o conteúdo e o desenvolvimento das atividades da cultural corporal, desvelando suas relações essenciais-gerais. Essa atitude demonstrou a atenção de Nascimento com o desenvolvimento do pensamento teórico e com a sua representação por meio de conceitos teóricos. Ao estudarmos sua tese, percebemos que a autora consegue desenvolver teoricamente os objetos de ensino da Educação Física, sob a compreensão de que esse é um meio necessário para a explicitação dos critérios e das condições a partir dos quais podem ser determinados os conteúdos a serem ensinados e as tarefas de ensino a serem elaboradas numa perspectiva desenvolvimental.

Na análise do trabalho de Miranda, percebemos que o nível de conhecimento posto no seu experimento didático-formativo não ultrapassa os limites empíricos, pois não há garantias de que as relações essenciais-gerais, ou seja, que o conhecimento teórico do voleibol – objeto de estudo do autor e do aprendizado dos alunos – terão centralidade. Para nós, Miranda cometeu um engano ao comparar o conhecimento teórico sobre o voleibol à capacidade de execução e elaboração consciente das ações e operações particulares dessa atividade. Não há indicativos na teoria do ensino desenvolvimental de que os alunos possam reconhecer e se apropriar das relações essenciais-gerais do objeto de estudo pela capacidade consciente de execução de uma determinada ação e/ou operação. Constatamos que o equívoco de Miranda, que indicamos na relação anterior, reverbera na limitação da possibilidade de desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Consideramos que o nível de conscientização que o autor estabeleceu para exemplificar a presença dos conceitos teóricos ainda permaneceu no nível do pensamento empírico.

As relações essenciais-gerais – o conhecimento teórico – que permitiriam a elaboração e a organização de conteúdos objetivos, capazes de levar os alunos ao desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores para além das manifestações empíricas, não são explicitadas no experimento didático-formativo de Miranda para o ensino do voleibol. O autor sugere que a formação dos conceitos de saque, manchete, toque por cima, cortada e bloqueio se deram, no seu experimento, a partir dos “atributos principais do jogo de voleibol”. Para nós, como houve indicativos de falta de concretude teórica na definição do conceito teórico da própria atividade de voleibol (das relações essenciais-gerais do voleibol), houve também fragilidades teóricas na

elaboração desses demais conceitos, ou seja, a referência passou a ser as relações particulares e não as essenciais-gerais

O terceiro tema discutido é o da relação dialética entre a atividade do professor que organiza o ensino e a atividade de estudo do aluno. Debateremos nesse contexto a orgânica e necessária relação entre a atividade humana geral e a atividade de estudo; as peculiaridades entre aprendizagem e atividade de estudo; e a importância das tarefas de estudo na organização de um ensino que se propõe a promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos. Ao conduzir os alunos a entrar em atividade de estudo, buscando a concretização do ensino desenvolvimental, o professor deve utilizar os meios de organização do ensino que lhes proporcionem uma formação ativa de um novo nível de desenvolvimento de suas capacidades psíquicas e não simplesmente uma adaptação ao nível de desenvolvimento presente já formado.

No que se refere ao princípio da organização do ensino e da atividade de estudo em uma perspectiva desenvolvimental, notamos a preocupação de Nascimento no estabelecimento do conhecimento teórico das atividades da cultura corporal, para servir como ponto de partida da organização do ensino e ponto de chegada do aprendizado dos alunos. A apropriação dos conhecimentos teóricos referentes às atividades da cultura corporal significa a ampliação das possibilidades de ação consciente dos alunos na execução das mesmas, ou seja, a ampliação da sua liberdade. Portanto, Nascimento demonstrou ter conhecimento acerca desse princípio em coerência com a teoria do ensino desenvolvimental. A autora credita uma grande importância a esse princípio na superação das barreiras empíricas em que se encontra o ensino na atualidade. Concordamos com a autora ao afirmar que as capacidades e os modos de ação humano-genéricos materializados nos objetos das atividades da cultura corporal não são acessíveis aos homens em suas formas mais desenvolvidas pela relação direta com tais objetos. Para se ter acesso e condições de apropriação dessas capacidades por parte dos alunos, é preciso que o professor compreenda as relações essenciais e necessárias que constituem o objeto dessa atividade. Dessa maneira, pode haver a reprodução intencional da atividade e, nesse processo, a transformação dessa própria atividade.

Na pesquisa de Miranda, ao enunciar que as tarefas de aprendizagem (para nós, tarefas de estudo) procuravam formar o pensamento teórico no sentido de domínio das formas de se movimentar

e de se posicionar para que os alunos joguem melhor o voleibol, parece-nos que a intenção de desenvolvimento do pensamento limitou-se ao nível das ações e operações. Ou seja, este desenvolvimento esteve muito mais determinado pelas formas de reação dos alunos frente a certas condições em busca da efetivação de uma ação da maneira mais competente possível, do que propriamente a uma ampla compreensão do objeto de estudo. Novamente, o pensamento caracterizado permanece limitado pelas relações empíricas. Como apontamos anteriormente, se o ponto de partida da organização do ensino não forem as relações essenciais-gerais, consequentemente os alunos terão dificuldades para entrar em atividade de estudo e seu desenvolvimento não acontecerá no nível teórico.

Com relação ao procedimento de auto-avaliação dinâmica, o qual Miranda apontou ser o mais indicado para um experimento fundamentado na perspectiva desenvolvimental, consideramos que o mesmo não atende às expectativas. Ele se caracteriza, pois, como uma etapa final do processo de ensino-aprendizagem, em dissonância com a ação de avaliação indicada por Davidov (1999b), que deve acontecer em todas as etapas do processo da tarefa de estudo, permitindo aos alunos expressarem se assimilaram ou não as formas de solução das tarefas, e em que grau se deu essa assimilação.

Nos limites de nossa compreensão, consideramos que Nascimento mantém uma impressionante fidelidade com a teoria histórico-cultural no desenvolvimento de sua pesquisa. Por conseguinte, os princípios do ensino desenvolvimental dos quais desenvolvemos os temas orientadores de nossa pesquisa aparecem corretamente retratados. Exemplos disso foram: a relação que Nascimento apresentou das atividades da cultura corporal como particularidades da atividade humana geral objetivadas na prática social; e o esmero na elaboração de conceitos teóricos, ou seja, de conceitos que expressam as relações essenciais-gerais das atividades da cultura corporal, que servirão como referências para contribuir com a organização da disciplina de Educação Física, a partir de uma perspectiva de ensino desenvolvimental. Isso possibilita a superação da apreensão da manifestação empírica do fenômeno que, por sua vez, limita o desenvolvimento do pensamento ao nível empírico.

Em relação à tese de Miranda, ficou claro que seu estudo não conseguiu evidenciar uma apropriação mais consistente dos princípios que sustentam a proposta de ensino desenvolvimental, cometendo

equivocos que não possibilitaram o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos em seu experimento didático-formativo. Entretanto, apesar dessas considerações, entendemos como importante e valiosa a tentativa de Miranda em aplicar um método de ensino organizado a partir das suas conclusões acerca da proposta de ensino desenvolvimental de Davydov.

Ao término de nossa pesquisa podemos afirmar que o ensino desenvolvimental é, sem dúvidas, uma alternativa frutífera para a contribuição na elaboração e consolidação de um ensino de Educação Física que permita a apropriação das características humano-genéricas objetivadas nas atividades da cultura corporal.

Para isso, nós, professores dessa disciplina, precisamos conhecer o que há de produção cultural humana – conceitos teóricos e os modos de ação, sínteses da atividade coletiva construída histórica e socialmente pelos homens – nessas atividades, bem como elaborar modos de ação pedagógicos para ensinarmos esses conhecimentos.

Além disso, precisamos avançar muito mais nos estudos objetivando a compreensão teórica dos fenômenos com que trabalhamos, a elaboração de conteúdos objetivos a partir da compreensão desses fenômenos e a aplicação desses conteúdos por meio de uma organização do ensino que leve, efetivamente, os alunos a desenvolverem-se por meio da atividade de estudo.

Uma tarefa difícil, porém necessária se pretendemos contribuir para a formação humana de nossos alunos nas suas máximas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 241-263, out./dez. 2012.
- AVILA, Astrid Baecker. **Pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento**: o debate entre realismo e antirrealismo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CISNE, Margareth Feiten. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- DAVIDOV, V.V. Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: HEDEGARD, Mariane e JENSEN, Uffe Jull. **Activity theory and social practice: cultural-his torical approaches**. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999a. Tradução de José Carlos Libâneo.
- DAVIDOV, V. V. **O que é atividade de estudo**. Revista Escola Inicial, n. 7, 1999b.
- DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigacion psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.
- DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: SHUARE, Martha. **La psicología evolutiva en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- DAVÝDOV, Vasili. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das**



**ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

KOPNIN, P. V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1978.

LEMONS, Lucas Vieira. **A atividade do professor e a matemática no ensino fundamental:** uma análise sócio histórica de sua estrutura e conteúdo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 59-102.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012 (Coleção filosofia).

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento

teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 315-350.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 67-110.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1).

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIRANDA, Made Júnior. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia

Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Rubens. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 47-65.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Escola e didática desenvolvimental**: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. Educação em Revista, Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**. Alagoas, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.